

Markkinoinnin ja johtamisen laitos



OPISKELEN, SIIS KOEN

Kohti kokevan subjektin tunnistavaa korkeakoulututkimusta

HELSINGIN  
KAUPPAKORKEAKOULUN  
KIRJASTO

11200

Organisaatiot ja johtaminen

Pro Gradu -tutkielma

Susanna Kantelinen k72422

Kevät 2008

Hyväksytty laitoksen johtajan päätöksellä 9 / 5 2008

arvosanalla erinomainen, 100 p.

Tarkastajat:

KTT, Keijo Räsänen  
KTM, Sari Yli-Kauhaluoma

HELSINGIN KAUPPAKORKEAKOULU  
Organisaatiot ja johtaminen, pro gradu -tutkielma  
Susanna Kantelinen

## TIIVISTELMÄ

30.4.2008

OPISKELEN, SIIS OLEN  
KOHTI KOKEVAN SUBJEKTIN TUNNISTAVAA KORKEAKOULUTUTKIMUSTA

### Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, miten opiskelijan korkeakoulutuksessa kokemista *kokemuksellisista kokemuksista* saisi empiirisessä tutkimuksessa kiinni. Tutkimusongelmani on: ”Miten kokemus ja kokeva subjekti tulisi ymmärtää ja käsitteellistää, jotta voisimme puhua *kokemuksellisista kokemuksista* ja niiden kirjosta korkeakoulutuksessa sekä tehdä kokemuksellisen tietämisen tason tavoittavaa ja siitä ammentavaa empiiristä tutkimusta?

### Tutkimuksen toteutustapa

Tutkimukseni muodostuu kolmivaiheisesta katsauksesta opiskelijan kokemuksia käsittelevään korkeakoulukirjallisuuteen ja sen ongelmiin. Paneudun ensin opintojen jatkuvuus -tutkimukseen, josta etsin kuvauksia yhdestä *kokemuksellisesta kokemuksesta*, *kotonaan olemisesta*. Sitten teen näkyväksi korkeakoulukirjallisuudessa käytettyjen kokemuskäsitteiden merkityksiä viiden konstruoimani kokemuskäsitteen avulla. Lopuksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin yhtä opiskelijan kokemuksiin keskittynyttä tutkimussuuntausta, fenomenografiaa.

### Tutkimuksen tulokset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni tuloksena esitän tiivistelmän aikaisemman tutkimuksen ongelmista, joiden pohjalta hahmotan jatkotutkimusehdotuksia. Ensiksi ehdotan, että opiskelija on otettava vakavasti kokonaisvaltaisena kehollisesti kokevana, tuntevana ja aistivana subjektina. Sen vuoksi on ylitettävä mieli-keho-dikotomia, jolloin myöskään oppimista ja tietämistä ei voida nähdä pelkästään kognitiivisina ilmiöinä. Lisäksi on tarkasteltava kriittisesti, kuinka korkeakoulutuksen rakenteet muovaavat opiskelijan subjektiviteettia.

Toiseksi esitän, että kokemus on nostettava itseisarvoisesti arvokkaaksi tutkimuskohteeksi, jolloin se on myös käsitteellisesti ymmärrettävä itsenäisesti olemassa olevana ilmiönä. Subjektin omakohtaiseksi omaisuudeksi ymmärretyn kokemuksen lähtö- ja vertailukohdaksi tulee ilmiön sijaan ottaa paitsi intentionaalisesti myös kehollisesti havaitseva subjekti. Ehdotan myös, että kokemus on käsitteellistettävä tekemiseen kytkeytyneenä maailmassa olemisena ja olotilana. Näin ollen kokemuksesta ei tule tutkia yksikkömuotoisena kokemukseksi, vaan kokemuksina tai kokonaisvaltaisena kokemisena. Kokemuksessa pitäisi tunnistaa sen emotionaalinen, kehollinen ja esteettinen ulottuvuus. Tästä johtuen kokemuksen eikielellisyys tulisi tunnustaa ja kokemisen, kokemuksen havaitsemisen sekä kielen välinen suhde problematisoida. Kolmanneksi hahmotan, mitä opiskelijan kokemusten tutkimuksessa tulisi tutkia, miten ja miksi.

Avainsanat: korkeakoulutus, korkeakoulututkimus, opiskelu, *kokemuksellinen kokemus*, kokemuksellisuus, *kotonaan oleminen*, kokemus, subjekti, käsite



## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>Kuin kotonaan korkeakoulussa.....</b>	<b>5</b>
1.1	Intuitio tutkimuksen innoittajana .....	5
1.2	Tutkimustehtävän muotoutuminen .....	7
1.2.1	Oman kokemuksen ja kirjallisuuden välinen hämmästyttävä ristiriita.....	7
1.2.2	Ristiriidasta kimmoke korkeakoulututkimuksen rikastamiseen .....	9
1.3	Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet.....	12
1.4	Kokemuksellisuuden merkitys ja sen tutkimisen tärkeys .....	13
1.5	Tutkimuksen kulku .....	17
1.6	Tutkimusraportin rakenne.....	18
<b>2</b>	<b>Kotonaan olemista korkeakoulukirjallisuudesta metsästävässä .....</b>	<b>20</b>
2.1	Millaisia kokemuksia korkeakoulukirjallisuudesta metsästä? .....	20
2.2	Kotonaan olemisen korkeakoulukirjallisuudessa .....	23
2.2.1	Kotonaan olemisen selittämisenä ja kausaalisina prosesseina .....	24
2.2.2	Kotonaan olemisen osallistumisena .....	25
2.2.3	Kotonaan olemisen mekaanisena käyttäytymisenä ja tekemisenä .....	29
2.2.4	Kotonaan olemisen subjektittomana kuulumisen tunteena .....	32
2.2.5	Miksi kotonaan olemisen jää tavoittamatta? .....	33
2.2.6	Subjektin sisäisellä kokemuksella kiinni kotonaan olemiseen?.....	36
<b>3</b>	<b>Kokemuksen käsitteen merkityksiä korkeakoulukirjallisuudesta metsästävässä.....</b>	<b>37</b>
3.1	Metodista tukea tulkitsevasta käsitetutkimuksesta .....	37
3.2	Kokemuksen käsitteet korkeakoulukirjallisuudessa .....	39
3.2.1	Kokemus korkeakoulussa opiskeluna .....	40
3.2.2	Kokemus käsitteellisenä konstruktiona.....	43
3.2.3	Kokemus korkeakouluinstituution hallintana .....	49
3.2.4	Kokemus kulutettavana hyödykkeenä ja palvelukokemuksena.....	54
3.2.5	Kokemus subjektin kokemuksena vailla kokemista .....	58
3.3	Tiivistelmä ongelmista ja kohti ratkaisuja .....	61

<b>4</b>	<b>Fenomenografinen tutkimusote: kokemus sellaisena kuin opiskelija sen kokee .....</b>	<b>65</b>
4.1	Fenomenografisen tutkimuksen syntytausta.....	66
4.2	Fenomenografian teoria, metodit ja ontologia.....	68
4.2.1	Fenomenografian teoreettisia kysymyksiä.....	68
4.2.2	Käsityksen ja kokemuksen välinen suhde.....	70
4.2.3	Fenomenografian metodisia kysymyksiä.....	73
4.2.4	Fenomenografian ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä .....	76
4.2.4.1	Kilpailevia ontologisia tulkintoja.....	77
4.2.4.2	”Tietoisuuden rakenne” tiedon portinvartijana.....	78
4.2.4.3	Kokemuksen suhde kieleen ja sosio-kulttuuriseen kontekstiin .....	80
4.3	Mitä fenomenografialla on empiirisesti tutkittu? .....	82
4.3.1	Tieteellisiä käsitteitä, oppimissuuntauksia ja paluu kyselytutkimuksiin .....	82
4.3.2	Kokeiluja kohti kokemuksellisia kokemuksia .....	85
4.4	Fenomenografisen tutkimuksen ongelmia.....	89
4.4.1	Subjekti kokemuksineen katoaa kuvauskategorioihin .....	90
4.4.2	Ihminen-maailma -suhteessa vaaka kallistuu maailman puoleen .....	91
4.4.3	Kokemus tuomitaan osittaiseksi ja vajaaksi .....	93
4.4.4	Subjektin elämissä maailma viipaloidaan .....	94
4.4.5	Osa kokemuksista kadotetaan intentionaalisuuden vaatimukseen.....	96
4.4.6	Kokemuksen elävyys jäädytetään kuvauskategorioissa.....	97
4.4.7	Kokemus kadotetaan omaan mahdottomuuteensa .....	98
4.4.8	Kokemuksen ja kokijan suhde jätetään problematisoimatta.....	101
4.4.9	Kokemuksellisuus kadotetaan kieleen ja kokemusköyhään diskurssiin .....	102
<b>5</b>	<b>Uusien käsitteiden jäljillä.....</b>	<b>106</b>
5.1	Tutkimukseni tulokset: kooste kokemustutkimuksen ongelmista .....	106
5.2	Kohti kokevan subjektin tunnistavaa korkeakoulututkimusta .....	107
5.3	Tukea käytäntöteorioista ja fenomenologiasta .....	109
5.4	Opiskelijasta kokevaan opiskelijasubjektiin.....	111
5.5	Kokemus kulisista tutkimuksen johtotähdeksi .....	116
5.6	Kokemuksen empiirinen tutkimus ja tutkimusmetodit.....	124
5.6.1	Mitä kokemusten tutkijan pitäisi tutkia?.....	124
5.6.2	Miten kokemuksia pitäisi tutkia? .....	124
5.6.3	Mihin kokemustutkimuksella pitäisi pyrkiä ja miksi? .....	126
<b>6</b>	<b>Aavistuksista toiveeseen ja toivoon .....</b>	<b>127</b>
<b>7</b>	<b>Lähteet .....</b>	<b>129</b>



*One learns to know only what one loves,  
and the deeper and the fuller the knowledge is to be,  
the more powerful and vivid must be the love,  
indeed the passion.*

*-Goethe-*

## 1 Kuin kotonaan korkeakoulussa

### 1.1 Intuitio tutkimuksen innoittajana

Alussa minulla oli aavistus. Se oli häivähdyksen kaltainen ja intuitiivinen oivallus, että korkeakoulussa opiskeluun liittyy tai voisi liittyä jotain olennaista ja merkityksellistä, joka käytännön opiskeluarjessa jää usein taka-alalle tai kokonaan kadoksiin. Jotain, johon vallitseva tapamme olla, opiskella ja opettaa korkeakoulussa ei ehkä kannusta, mutta joka voisi rikastaa korkeakouluopiskeluamme. Jotain, josta puhumiseen vakiintunut sanastomme ei anna käsitteitä eikä kieltä, vaikka siitä olisi syytä puhua. Jotain, josta ehkä tietoisestikin vaietaan ja jota ei halutakaan päästää näkyviin ja kuuluviin, vaikka sitä nimenomaan kannattaisi tutkia.

Oivallus syntyi siitä, että olen itse kokenut tämän "jonkin". Pitkin opiskeluaikaani Helsingin kauppakorkeakoulussa Organisaatiot ja johtaminen -aineessa minut on silloin tällöin, esimerkiksi kesken luennoitsijan puhetulvan, luokkahuonekeskustelun pyörteiden, oman harjoitustyön esittelyn tai artikkelin lukemisen, vallannut tietoisuus ohikiitävästä täydellisen uppoutumisen tunteesta. Ikään kuin kaikki ympärillä oleva olisi kadonnut. Kuin olisin sulautunut tai paremminkin sulanut ympäristöön, ollut täysin sen sisällä, siinä. Sen sijaan, että opiskelu olisi vienyt energiaa, se antoi sitä. Vaivoin tekeminen keventyi vaivattomaksi. Välillä taas olen pysähtynyt aistimaan, että olemistani opiskelutilanteessa leimaa omituinen ohuus ja hatarus. Ei tietoinen eristyneisyys, mutta eräänlainen erillisyys. Kohtaamisen puute, joka on jonkin tärkeän ohitse tai lävitse kulkemista, ulkokehälle tai ulkopuolelle jäämistä. Jonkinlaista omien ääriviivojen näkemistä, oman itsen ja muiden tarkkailemista. Sisäistä ontoutta ja tyhjyyttä, jotka täyttävät tekemisen painolla ja raskaudella.

Edellä kuvaamani tuntemukset ovat iskeneet aina välillä nopeasti häipyvinä välähdyksinä. Noina havahtumisen sekunteina minusta on tuntunut siltä, että olen ollut kosketuksissa jonkin erityisen kanssa. Olen ollut pääsemäisilläni käsiksi johonkin ymmärrystä valaisevaan, joka on kuitenkin paennut heti tietoisuuden tavoitettuaan. Se jokin on aina ollut hetkellistä ja haihtuvaa, tilapäistä ja alati muuttuvaa. Sanallisesti sitä on ollut vaikea, oikeastaan mahdoton tavoittaa. Mielikuvana tai tuntemuksena se on välillä ollut jotain utuista ja pehmeää, hetkittäin taas monisärmäistä ja teräväpiirteistä – toisinaan syvää ja valtavan tilavaa, joskus jopa huimaavaa ja valoa täynnä. Olen saattanut nähdä sen mielessäni maisemina, tiloina ja



tilavuuksina lähes visuaalisella tavalla. Jossain sisälläni se on parhaimmillaan tuntunut lämpimältä ja kevyeltä, innostumiselta ja ilolta. Se jokin väreily tai energia, joka on kummunnut sisältäni, on pyrkinyt pinnalle ja ulos. Sen on saattanut nähdä minussa ja kehossani, niin olemisessani kuin toiminnassanikin. Luokkahuonetilanteessa se on ollut yhtäaikaisesti sekä rentoutta ja spontaania elävyyttä että intensiivistä läsnäoloa ja seuraamista. Se on voinut olla pieni etunoja kuin merkinä halusta kiirehtiä eteenpäin ja heittäytyä tilanteeseen. Yksin lukiessani tai kirjoittaessani se on saattanut olla syvä hengitys ja jäntevä, lähes jännittynyt ja odottava, vastaanottamaan ja reagoimaan valmistautunut kohennettu ryhti, kaiken ulkoisen liikkeen pysähtyminen innostuneen värinän siirtyessä kehon sisään. Siihen on voinut liittyä älyllistä oivaltamista ja hoksaamista sekä osallistumista ja keskustelua, mutta se jokin on ollut myös jotain muuta. Se on ollut enemmän kuin tiedollista ymmärryksen saavuttamista ja sosiaalista yhdessäoloa. Sen on tuntenut. Sen on aistunut. Sen on kokenut. Minä olen tuntenut, aistunut ja kokenut sen.

Tämä osa omasta arkipäiväisestä opiskelustani on kuitenkin karannut tiukempaa tarttumista. Yrittäessäni saada siitä kiinni ja vangita sitä ajatuksin ja sanoin se on litistynyt, lipunut, haipunut ja ollut jo poissa. Jäljelle on jäänyt vain kysymys, mikä tai mitä se oli.

Tämä jäytävä kykenemättömyys ymmärtää omia, korkeakoulukontekstissa varsin poikkeuksellisilta vaikuttaneita tuntemuksia ja mielikuvia sekä kyvyttömyys kuvata ja puhua niistä johdatti minut graduaihetta pohtiessani paneutumaan oppimisen, opiskelun ja opettamisen tutkimukseen. Jäsennellessäni lukemaani oman opiskeluhistoriani valossa aikaisemmat välähdykset ovat tiivistyneet vähitellen intuitiiviseen oivallukseen: kyse on kokemuksista! Kyse on keskeisellä tavalla opiskelijan arjessa läsnä olevasta tai koko opiskelun valloittavasta ja valtaavasta kokemuksellisuudesta, *kokemuksellisista kokemuksista*. Ne ovat kokemuksia, jotka eivät rajoitu kokemuksen tiedolliseen ulottuvuuteen. Ne pitävät sisällään myös voimakkaan omakohtaisen emotionaalisen, kehollisen ja esteettisen aspektin. Kun korkeakouluopiskelu hahmotetaan *kokemuksellisina kokemuksina*, se ei ole ainoastaan oppimista ja älyllistä toimintaa, vaan jotain paljon kokonaisvaltaisempaa. Se voi olla täynnä esimerkiksi edellä kuvaamani kaltaista *kotonaan olemista* tai *vieraantumista*. Tämä oivallus synnytti minussa tarpeen tavoittaa häivähdyksen kaltaisia

ajatusrakennelmia ja intuitiota jäsentyneemmin kieli ja keinot, jotka auttaisivat ymmärtämään ja tutkimaan opiskelijan erilaisten *kokemuksellisten kokemusten* kirjoa korkeakouluopiskelussa ja yksittäisiä *kokemuksellisia kokemuksia*, kuten esimerkiksi *kotonaan olemista* ja *vieraantumista*. Tästä tarpeesta syntyi tämä yhden opiskelijan näkökulmasta tehty tutkimus.

## 1.2 Tutkimustehtävän muotoutuminen

### 1.2.1 Oman kokemuksen ja kirjallisuuden välinen hämmentävä ristiriita

Vaikka tutkimukseni sai alkusysäyksensä intuitiosta ja käytännön tarpeesta ymmärtää korkeakoulussa koettavia *kokemuksellisia kokemuksia*, esimerkiksi *kotonaan olemista*,<sup>1</sup> sekä löytää käsitteitä ja kieli niistä puhumiseen, aiheen merkityksellisyys ankkuroitui välittömästi tieteelliseen keskusteluun. Lähestyin tutkimusaiheittani perehtymällä kokemusta käsittelevään korkeakoulukirjallisuuteen jäljittämällä omia kokemuksiani vastaavia kuvauksia sekä käsitteitä, joiden avulla voisin työstää syvempää ymmärrystä *kokemuksellisista kokemuksista*. Etsintäni kohdistui ensin korkeakoulutuksen alan tutkimuksiin, joiden aihepiirit tulivat sisällöllisesti ja ajatuksellisesti lähelle opiskelijan *kotonaan olemisen* kokemusta sekä korkeakoulukirjallisuuteen, joka käsitteli yleisesti ottaen opiskelijan kokemusta korkeakoulutuksen kontekstissa. Kirjallisuuden haravointi osoittautui kuitenkin tuloksettomaksi ja kaipaamani kaltaiset kuvaukset opiskelijoiden *kokemuksellisista kokemuksista* ja *kotonaan olemisesta* vaikeasti lähes olemattomiksi.

Korkeakoulukirjallisuutta lukiessani oli hämmentävää huomata, että *kokemukselliset kokemukset*, *kotonaan oleminen* ja ylipäänsä kokemuksen käsite saivat kirjallisuudessa hyvin erilaisen sisällön ja merkityksen verrattuna siihen, mitä omien kokemusteni pohjalta pyrin tavoittamaan. Tuntui, että tarkoitin mielessäni hahmottuvalla *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteellä täysin toista tai ainakin jollain tavalla elämänmakuisempaa, rikkaampaa ja kokonaisvaltaisempaa ilmiötä kuin mitä kirjallisuudessa kuvattiin tai tarkemmin ottaen pyrittiin useimmiten *selittämään*. Lisälukeminen vahvisti epäilykseni: aikaisemman tutkimuksen tavat ymmärtää ja

---

<sup>1</sup> Olen tässä tutkimuksessa ottanut *kokemuksellisista kokemuksista* esimerkkitaipaukseksi nimenomaan *kotonaan olemisen* kokemuksen ja rajannut tutkimuksen selkeyttämiseksi esimerkiksi *vieraantumisen* kokemuksen tämän tutkimuksen ulkopuolelle.



käsitteellistää kokemus korkeakoulukontekstissa eivät tulisi taipumaan omiin pyrkimyksiini.<sup>2</sup>

Seuraavaksi yritin tavoittaa ilmiötä empiirisesti kartoittamalla, olisivatko muut opiskelijat kokeneet jotakin vastaavaa. Keräsin Helsingin kauppakorkeakoulun Organisaatiot ja johtaminen -aineen opiskelijoilta kirjallisia eläytymistarinoita, joissa pienellä, elävällä ja kuvailevalla tarina-aihiolla yritin virittää oikeanlaisen tunnelman ja saada heidät kirjoittamaan kahdesta erityisestä *kokemuksellisesta kokemuksesta*, *kotonaan olemisesta* ja sen vastinparista *vieraantumisesta*. Opiskelijoiden tuottamat tarinat eivät kuitenkaan tavoittaneet kokemuksellista tasoa, vaan pysyttelivät rationaalisen analyttisinä. En lannistunut. Päätin sen sijaan haastatella samoja opiskelijoita. Otin kussakin haastattelussa lähtökohdaksi opiskelijan tuottaman tekstin ja yritin sen teemojen kautta pureutua opiskelijan omaan elämismaailmaan kokemuksellisella tasolla. Silti löysin edelleen vain heikkoja viitteitä *kokemuksellisista kokemuksista* kokemuksellisen puheen jäädessä parhaimmillaankin rivien väliin. Korkeakoulukirjallisuudelta karannutta ilmiötä, jota ajoin takaa, ei tuntunut löytyvän empiirisestikään. Ainakaan en onnistunut käyttämilläni menetelmillä sitä tavoittamaan.

Omiin kokemuksiini luottaen uskoin kuitenkin, että kokemuksellisen metsästystä kannattaisi jatkaa. Ounastelin, että tähänastisessa ja tähänhetkisessä korkeakoulututkimuksessa useimmiten käytetyillä menetelmillä, olemassa olevilla kokemuskäsitteillä sekä niihin liittyvillä subjekti- ja kokemuskäsityksillä minun tuskin olisi mahdollista päästä empiirisesti kiinni sellaisiin *kokemuksellisiin kokemuksiin*, joita kohti olin kurkottamassa. Ymmärsin, että *kokemuksellisten*

---

<sup>2</sup> Tätä toteamusta avaa Kari E. Turusen (1987, 42) näkemys ajattelusta käsitteen, ajatuksen ja ymmärtämisen kokonaisuutena. Hänen mukaansa käsitteet ovat ajattelun yksiköitä, yhteydet näiden välillä muodostavat ajatuksia, joilla puolestaan pyritään ymmärtämiseen eli jonkin kohteen saavuttamiseen (mt., 42-43). Yritäessäni ymmärtää *kokemuksellisia kokemuksia* ja *kotonaan olemista* aiemmasta korkeakoulukirjallisuudesta löytämiäni käsitteiden ja niihin kytkeytyvien merkitysten ja taustaoletusten avulla totesin nämä käsitteet riittämättömiksi ja soveltumattomiksi *kokemuksellisten kokemusten* ymmärtämiseen tähtäävän ajatteluni yksiköiksi. Ne olivat kuin yhteensopimattomia palapelin palasia, jotka eivät suostuneet muodostamaan haluamaani kuvaa, toivomani kaltaisia ajatuksia. *Kokemuksellisten kokemusten* kuten *kotonaan olemisen* saavuttamiseksi eli ymmärtämiseksi olisi siis ensin laajennettava käsitystä opiskelijan korkeakouluopiskeluun liittyvästä kokemuksesta ja luotava uudenlaisia käsitteitä tai uudenlaista ymmärrystä olemassa olevista käsitteistä.

*kokemusten* tavoittamiseksi olisi kehitettävä korkeakoulukirjallisuuden tapaa ymmärtää kokemus ilmiönä ja käsitteellistää se.

### 1.2.2 Ristiriidasta kimmoke korkeakoulututkimuksen rikastamiseen

Ensin iskeneen ahdistuksen ja epätoivon jälkeen aloin nähdä omien kokemusteni, kirjallisuuden ja empiirisen aineistoni välisen ristiriidan kiehtovana lähtökohtana tutkimustehtävälle ja kimmokkeena korkeakoulututkimuksen rikastamiselle. Päälimmäinen tunteeni oli, että jostain syystä omat ajatukseni ja kokemukseni sekä korkeakoulukirjallisuus kulkivat ristiin kohtaamatta toisiaan. Hahmotin tälle kaksi selitystä. Näistä ensimmäisessä *kokemuksellisiksi kokemuksiksi* ja *kotonaan olemiseksi* nimeämäni ilmiöt olivat todella korkeakoulukirjallisuudelle tuntemattomia. Ehkä kaipaamistani *kokemuksellisista kokemuksista* ei tosiaan ollut kirjoitettu ainakaan niillä käsitteillä ja termeillä, joilla olin yrittänyt saada niistä kiinni, eikä ainakaan siinä merkityksessä kuin itse koin tarpeelliseksi. Tässä tapauksessa oma kokemukseni vihjaisi, että korkeakoulukirjallisuudessa olisi tutkimusaukko, jonka täyttäminen voisi kiinnostavalla tavalla valottaa korkeakouluopiskelun arkea uudesta näkökulmasta. Aiemman tutkimuksen kohteista poikkeavan ilmiön empiirinen tutkiminen edellyttäisi kuitenkin paitsi toisenlaista käsitteellistä kieltä ja sanastoa myös kriittistä silmäystä tutkimusmenetelmiin.

Toisena selitysvaihtoehtona näin ilmiön ja käsitteen välisen, käsitteellistämiseen sekä erilaisiin tietämisen muotoihin liittyvän problematiikan. Tutkimustehtävässäni olin sovittamassa yhteen omiin kokemuksiini eli kokemukselliseen tietämiseen perustuvaa ymmärrystäni *kokemuksellisista kokemuksista* ja erityisesti *kotonaan olemisesta* tieteellisen tiedon eli propositionaalisen tietämisen kanssa<sup>3</sup>. Vastakkain oli kaksi

---

<sup>3</sup> John Heron (1992) hahmottaa neliportaisessa laajennetussa epistemologiassaan neljä erilaista, mutta toistensa päälle rakentuvaa tietämisen muotoa: kokemuksellisen, esittävän, propositionaalisen ja käytännöllisen tietämisen. Heronin mukaan kokemuksellinen tieto saavutetaan välittömässä kohtaamisessa henkilön, paikan tai asian kanssa (Mäntylä 2007, 58). Se on välitöntä tietämistä, elettyä maailmassa olemista (Heron 1992, 33). Siksi kokemuksellinen tietäminen on ilmeistä ja olemassa vain silloin, kun jonkun energian, kokonaisuuden, henkilön, paikan, prosessin ja asian läsnäolon kohtaa tai tuntee (Heron 1992, 33). Tietäminen syntyy empatian ja resonanssin kautta ja sitä on miltei mahdotonta pukea sanoiksi (Mäntylä 2007, 58). Esittävä tieto kasvaa kokemuksellisesta tiedosta ja antaa kokemukselliselle kohtaamiselle muodon, esimerkiksi piirustusten, maalausten, valokuvien, musiikillisten muotojen, mimiikan, tanssin, runouden, tarinoiden, allegorioiden tai draaman kautta (Heron 1992, 88-89). Propositionaalisena tietona Heron (1992, 90) pitää verbaalisia muotoja ja käsitteitä, joita käytetään yksinomaan kategorisoimiseen, analysoimiseen ja



erilaista tietämisen muotoa, joiden logiikat poikkesivat toisistaan täysin. Oma, sanoiksi pukematon ymmärrykseni *kokemuksellisista kokemuksista* ja *kotonaan olemisesta* juonsi kohtaamisesta itse ilmiön kanssa, välittömästi eletystä maailmassa olemisesta. Olin siis alkanut kerä vyyhteä auki lähtemällä ilmiön sanattoman läsnäolon tuntemisesta ja päätenyt esittävän ja propositionaalisen tiedon välimailloilla liikkuvien kuvausten (ks. luku 1.1) kautta nimeämään ja käsitteellistämään kokemani *kokemukselliseksi kokemukseksi* ja *kotonaan olemiseksi*. Vastaavia selontekoja kirjallisuudesta etsiessäni tämä järjestys olikin käännetty pääläelle. Tutkimuksissa ensimmäinen tarttumapinta on käsite, joka kuvaa käsitteellistetyssä eli propositionaalisessa muodossa ilmiötä, jota tutkija ei ole itse kokemuksellisella tasolla kohdannut tai mistä hän ei ainakaan tutkimusraportissaan ole halunnut kertoa.

Näiden kahden tietämisen muodon yhteentörmäyksestä syntyy jännite: ilmiö sellaisena kuin se ilmenee opiskelijan elämissä maailmassa ja sitä tieteellisessä tutkimuksessa kuvaava käsite eivät kohtaakaan toisiaan. Kuten turhautumiseni korkeakoulukirjallisuuteen vihjaa, jotain olennaista hukkuu, kun kokemukselliseen nojaava ja ehdottoman subjektisidonnainen ilmiö käännetään tutkimuksissa tieteen kielelle tai kun opiskelijasubjektiin liittyvää tieteellistä tutkimusta tehdään ottamatta huomioon kokemuksellista tietämistä ja kokevaa subjektia<sup>4</sup>.

Jos oletetaan, että *kokemuksellisissa kokemuksissa* ja erityisesti *kotonaan olemisessa* on kyse jonkin välittömästä kohtaamisesta sekä eletystä, eletävästä ja elävästä maailmassa olemisesta ja samalla ajatellaan, että käsitteellistämisen kautta syntyvä käsite on tieteen tapa kuvata koettua ilmiötä, *kokemuksellisten kokemusten* ja

---

teoretisointiin. Propositionaalista tietämistä ovat esimerkiksi käsitteelliset löydökset, jotka esitetään kuvausten, selitysten ja teoreettisten konstruktoiden avulla (Heron 1992, 106) tai informatiivisina lausumina (Reason 1999, 211). Nämä kaikki tietämisen muodot sisältyvät tietämisen neljanteen muotoon, käytännölliseen tietämiseen. Käytännöllisessä tietämisessä on kyse siitä, että tietää, miten jotakin taitoa käytetään ja miten jokin asia käytännössä tehdään (Heron 1992, 33).

<sup>4</sup> Jatkossa tulen viittamaan opiskelijaan tekijäsanalla subjekti. Sanan subjekti käyttäminen esimerkiksi sanojen yksilö tai toimija sijasta on tietoinen valinta. Tällä haluan korostaa, kuinka tärkeää kokemusta tutkittaessa on puhua juuri kokijasta ja päästä kosketuksiin opiskelijan sisäisen maailman kanssa. Siinä missä tekijäsanana toimija johdattaa tarkastelemaan tekemisen tasoa, näen subjekti-termin sisältävän konnotaation olemisesta. Yksilöstä puhuminen taas herättää assosiaation kasvottomasta ja nimettömästä kohteesta, suljetusta yksiköstä, jota tarkastellaan ja havainnoidaan objektiivisesti etäältä ja ulkopuolelta. Yksilö-terminissä subjektin saumaton yhteenkietoutuneisuus sosiaalisen ja kulttuurisen kanssa ei pääse oikeuksiinsa.

*kotonaan olemisen* käsitteellistäminen korkeakoulututkimuksessa ei ole täysin onnistunut tehtävässään. Kun empiirinen tutkimus rakennetaan ilmiön vain osittain kuvaavien ja tavoittavien tietämisen muotojen ja käsitteiden päälle, lopputuloksista on enää vaikea tunnistaa ilmiötä sellaisena kuin se kokemuksellisesti kohdataan ja koetaan.

Näistä pohdinnoista herää ensimmäisen skenaarion kohdalla kysymys, miten *kokemukselliset kokemukset* ja kokemuksen käsite sitten pitäisi ymmärtää eri tavoin kuin tähän asti. Toisen vaihtoehdon kohdalla nousee esiin aprikointi, miten *kokemuksellisia kokemuksia* sitten pitäisi tutkia, jotta tieteellisestä tutkimuksesta ja sen käsitteistä välittyisi se, mikä kokemuksellisen tietämisen perusteella on ilmiön kannalta olennaista. Missä ja miksi tieteellinen ja propositionaalinen erkaantuvat kokemuksellisesta siinä määrin, että tutkimusten tuloksina raportoidut kokemukset tuntuvat arkikokemukselle vierailta? Näiden kysymysten kautta minulle kirkastui kaikkein keskeisin asia. Ennen kuin pystyisin ymmärtämään ja kuvaamaan *kokemuksellisia kokemuksia*, kuten *kotonaan olemista*, kokemuksellisesta tietämisestä kumpuavat odotukseni täyttäen minun olisi löydettävä korkeakoulututkimuksen valtavirrasta poikkeava ja todellisuuden rikkaammin tavoittava tapa käsitteellistää *kokemukselliset kokemukset* ja annettava kokemuksen käsitteelle uusi sisältö.

Onnistuakseni tässä minun olisi taas osattava artikuloida, mikä korkeakoulukirjallisuudessa käytetyissä kokemuksen käsitteissä sekä tavassa ymmärtää käsitteen alaan kuuluvia ilmiöitä tuntuu riittämättömältä ja vinoutuneelta sekä oman tutkimusintressini näkökulmasta jopa harhaanjohtavalta. Näiden ongelmakohtien tunnistaminen auttaisi etsimään ratkaisua siihen, miten kyseiset ilmiöt voisi käsitteellistää erilalla, millaisiin käsitteisiin toisenlaisen käsitteellistämisen kautta päädyttäisiin ja miltä näyttäisi tällaisiin käsitteisiin ja niihin sisältyvään ymmärrykseen perustuva empiirinen tutkimus. Toisin sanoen vasta kokemuksen käsitteellistämisen parissa tehdyn työn pohjalta voisin hahmottaa, miten *kokemuksellisia kokemuksia* voisi empiirisesti tutkia kokemuksellisen ja propositionaalisen tietämisen välisen yhteyden säilyttäen. Alustavasta aavistuksestani oli kehittynyt ajatus tutkimusongelmasta.



### 1.3 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa alkavan ja myöhemmin jatkoa saavan tutkimushankkeen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, miten opiskelijan *kokemuksellisista kokemuksista* voisi saada kiinni empiirisessä tutkimuksessa.<sup>5</sup> Tutkimusongelmani kuuluu: "Miten kokemus ja kokeva subjekti tulisi ymmärtää ja käsitteellistää, jotta voisimme puhua *kokemuksellisista kokemuksista* ja niiden kirjosta korkeakoulutuksessa sekä tehdä kokemuksellisen tietämisen tason tavoittavaa ja siitä ammentavaa empiiristä tutkimusta?"

Tätä ongelmaa ratkon luomalla katsauksen opiskelijan *kokemuksellisia kokemuksia*, tässä tapauksessa nimenomaan *kotonaan olemista*, ja geneeristä *kokemuksen* käsitettä käsittelevään korkeakoulututkimukseen. Tarkastelen tapoja ymmärtää ja käsitteellistää kokemus ja kokeva subjekti (ks. tarkemmin luku 1.6). Kartoituksessani paikallistan erityisesti kokemus- ja subjektikäsitteisiin liittyviä kipupisteitä, joista tutkimukseni välituloksena esitän koosteen. Sen pohjalta vastaan varsinaiseen tutkimusongelmaani hahmottelemalla jatkotutkimusta varten alustavia ehdotuksia siitä, millainen voisi olla kokemuksen ja kokevan subjektin vakavasti ottava kokemuksen ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tapa, joka palvelisi tavoittelemani kaltaisen empiirisen tutkimuksen tarkoituksia.

Toivon, että tutkimukseni tuo kontribuution sekä käytännön opetustyöhön ja sen kautta opiskelijan opiskeluarkeen että teoreettiseen keskusteluun. Opettajille sekä koulutuksen suunnittelijoille ja toteuttajille tutkimukseni tarjoaa käsitteellisiä välineitä, joiden avulla opettajien on mahdollista ajatella opettamista ja opiskelua hieman totutusta poiketen. Tutkimukseni toivottavasti herättää miettimään, voisiko opetus ja opiskelu korkeakoulussa näyttää, tuntua ja kuulostaa toisenlaiselta. Väitteeni siitä, että opiskelija eli kokeva subjekti ja hänen kokemuksensa tulisi tutkimuksessa kohottaa aidosti tarkastelun keskiöön, koskee siten yhtä lailla käytännön opetusta. Käsitteellisellä tasolla esittämäni ehdotukset subjekti- ja kokemuskeskeisyydestä

---

<sup>5</sup> Laajempi tutkimusintressiäni ohjaava tavoite tiivistyy seuraavaan kysymykseen: "Miten opiskelijan kokemusten tutkimista korkeakoulukontekstissa voisi lähestyä käsitteellisesti ja empiirisesti tavalla, joka onnistuisi tavoittamaan, kuvaamaan ja tutkimusraportin sivuilla herättämään eloon opiskelijasubjektin *kokemukselliset kokemukset* ja niiden kirjon mahdollisimman lähelle sellaisina kuin ne opiskelijan elämismaailmassa ilmenevät?"

muodostavat käytännön toimijoita ohjaavan käsitteellisen kehyksen ja kartan, jonka avulla kokemuksellisuutta voidaan ymmärtää ja vähitellen tuoda mukaan käytännön opetukseen (ks. tarkemmin luku 1.4).

Mitä tulee teoreettiseen keskusteluun ja tieteelliseen relevanssiin, uskon tässä tutkimuksessa tekemälläni pohjatyöllä olevan arvoa jatkotutkimuksen kannalta. Korkeakoulututkimuksen kokemukäsitteen käytön ongelmien kartoittaminen ja puutteiden korjaamiseksi hahmottamani alustavat ratkaisut auttavat jatkossa pohtimaan, millaisiin kysymyksenasetteluihin ja menetelmiin käytäntö-, subjekti- ja kokemuslähtöinen tapa ymmärtää ja käsitteellistää kokemus empiirisessä tutkimuksessa voisi johtaa. Vastaamalla tällaisiin kysymyksiin voimme lisätä käsityksiämme siitä, *mitä* meidän pitäisi tutkia, *miten* ja *miksi*, mikäli haluamme ymmärtää opiskelijan *kokemuksellisia kokemuksia* ja kokemusten kirjoa opiskeluarjessa.

#### 1.4 Kokemuksellisuuden merkitys ja sen tutkimisen tärkeys

Miksi *kokemukselliset kokemukset* ja erilaisten *kokemuksellisten kokemusten* kirjo eli kokemuksellisuus ovat mielestäni opiskelijan, oppimisen ja opiskelun sekä opettajan ja opettamisen kannalta tärkeitä? Koko tutkimukseni rakentuu näkemykselle, että opiskelu korkeakoulussa voisi olla opiskelijalle – ja yhtä lailla opettajalle – mielekkäämpää, innostavampaa ja kokemuksellisesti rikkaampaa. Merkityksellistä opiskelua voidaan pitää itseisarvoisesti tärkeänä. Sen lisäksi kokonaisvaltaisena itsenään opiskeleminen ja kokemuksellisuus eli opiskelun ei-kognitiiviset ulottuvuudet kuten emotiot, kehollisuus ja esteettisyys ovat myös sellaisinaan opiskelun ja oppimisen ytimessä.

*Kokemuksellisten kokemusten* voidaan nähdä olevan kolmella tavalla kytköksissä oppimiseen ja kehittymiseen – siis juuri siihen, mitä opiskelulla ja opettamisella tavoitellaan. Ensinnäkin *kokemukselliset kokemukset* voivat *luoda edellytyksiä oppimiselle*. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että kognitiivisen, affektiivisen ja esteettisen ulottuvuuden yhdistävät kokemukset tarjoavat opiskelijalle virikkeen oppimiseen (Dewey 1938 Sinclair 2002, 46-47 mukaan). Myös esteettisten kokemusten synnyttämä henkilökohtainen tyytyväisyys ja mielihyvä voivat stimuloida opiskelijaa ja siten luoda edellytyksiä oppimiseen (Sinclair 2002, 60). Toiseksi kokemuksellinen kokemus voi olla *oppimisen edellytys*. Tätä näkemystä



edustaa muun muassa Alfred North Whitehead (1932), jonka mukaan emootiot ovat tuntemus ('feeling'), josta tietoisuus ja oppiminen kasvavat (Flynn 1995, Soini & Flynn 2005, 75 mukaan).

Mielestäni mielenkiintoisin on kuitenkin kolmas näkökulma. Sen mukaan *kokemukselliset kokemukset* itse asiassa ovat (*osa*) *oppimista*. Muun muassa Hannu Soini ja Mark Flynn (2005) näkevät esteettisyyden yhtenä inhimillisen oppimisen ulottuvuutena. He puhuvat oppimisesta yleensä, mutta samalla inhimillisellä oppimisella lienee paikkansa myös korkeakoulukontekstissa. Anna Neumann (2005, 2006) menee vielä pidemmälle esteettisyyden ja oppimisen yhdistämisessä ymmärtäessään oppimisen esteettisenä kokemuksena, joka on emotionaalisesti latautunut ja syvästi henkilökohtainen<sup>6</sup>. Reva Berman Brown (2000, 275) on samoilla linjoilla esittäessään oppimisen ja emootioiden olevan toisistaan riippuvaisia ja toinen toisiinsa kytkeytyneitä, mistä seuraa, että oppiminen on yhtälailla emotionaalinen kuin älyllinenkin kokemus. Ludvig Wittgenstein (1980, 85 Cunliffe 2004, 410 mukaan) jopa rinnastaa oppimisen oivaltamisen hetkiin, jotka muuttavat tapamme puhua ja toimia. Oivaltamisessa on hänen mukaansa kyse nimenomaan spontaanista emotionaalisesta, fysiologisesta ja kognitiivisesta reaktiosta. Näin ollen jollakin tavalla emootioihin, kehollisiin tuntemuksiin ja esteettisiin näkemyksiin liittyvien *kokemuksellisten kokemusten* voidaan perustellusti nähdä olevan korkeakouluopiskelun ja -opetuksen keskiössä.

Entä miksi *kokemuksellisia kokemuksia* sitten pitäisi tutkia empiirisesti korkeakoulukontekstissa? Miten kokemuksellisuuden tutkiminen auttaa lisäämään ymmärrystämme korkeakoulutuksen keskeisistä kysymyksistä? Tutkimustani eteenpäin ajava voima kumpuaa uskomuksesta, että kokemuksiin pureutuva tutkimus on yksi keino porautua korkeakoulun ”kuoren” (ks. Neumann 2005, 73) taakse. Kokemuksellisuuden tutkimisen tavoitteena ei ole ensisijaisesti ymmärtää korkeakoulutusta, opiskelua tai opiskelijaa, vaan korkeakoulussa *olemista* ja korkeakoulussa opiskelevaa kokevaa *subjektia* – olevaa, ei vain tekevää ihmistä (ks. Mäntylä 2001, 158, Nylund 1994/95; ja Brown 2000, 277-278). Kokevan ja olevan

---

<sup>6</sup> Valitettavasti Neumann kirjoittaa ainoastaan tutkimuspainotteisten korkeakoulujen professoreiden kokemuksista, eikä siten tarjoa suoraa apua *opiskelijoiden kokemuksellisten kokemusten* ymmärtämiseen.

subjektin kokemusmaailman avaamisen kautta voidaan puolestaan pyrkiä sanomaan jotain uutta ja mielenkiintoista korkeakoulussa opiskelemisesta, oppimisesta ja opettamisesta. Tältä pohjalta voidaan miettiä keinoja uudistaa korkeakoulutusta mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla, joka kytkeytyy aidosti opiskelun ja opettamisen arkitodellisuuteen ja käytäntöihin.

Mikä sitten saa minut jatkamaan opiskelijan *kokemuksellisten kokemusten* metsästystä, vaikka niitä ei tunnu olevan olemassa sen paremmin aikaisemman korkeakoulututkimuksen kuin empiirisen aineistonkaan valossa? Ensinnäkin kokemuksellisuuden merkitys perustuu taustaoletukseen, että korkeakoulu on ”emotionaalinen areena” (Fineman 2000) siinä missä mikä tahansa sosiaalinen konteksti. Kokemukset, emotiot, keholliset tuntemukset ja esteettiset aistimukset ovat erottamaton osa inhimillistä toimintaa ja siten läsnä myös opiskelussa ja opetuksessa. Siksi opiskelijan tulisi saada osallistua korkeakoulukontekstin sosiaaliin käytänteisiin kokonaisvaltaisesti tuntevana, kokevana ja aistivana ihmisenä niin mielellään kuin kehollaankin, vaikka sekä käytännössä että tutkimuksessa painotetaan enemmän opiskelun ja oppimisen mentaalista ja tiedollista puolta. Esimerkiksi Antonio Strati (2003, 53) vaatii, että yksinomaisen kognitioon turvautumisen sijaan tulisi puhua myös esteettisestä ymmärtämisestä eli tietämisestä käytännössä koettuna, aistittuna ja tunnettuna. Hänelle oppiminen onkin maailmassa olemista (mt., 72). Samoin David Boud, Ruth Cohen ja David Walker (1993, 12-13 Yorks & Kasl 2002, 184 mukaan) toteavat, että nykyistä englanninkielistä yhteiskuntaa vaivaa kulttuurinen taipumus painottaa oppimisen kognitiivisia ja tahdonalaisia ulottuvuuksia, mikä johtaa affektiivisen kehityksen rajoittamiseen. Sen seurauksena käsitys opiskelijasta kokonaisena ihmisenä sysätään taka-alalle. Sama pitäne paikkansa Suomessakin.

Neumannin (2005, 69) mukaan erityisesti muiden kuin kognitiivisten ulottuvuuksien arvostaminen kuuluu korkeakoulutukseen ja tieteeseen. Tästä johtuen akateemisen maailman normatiiviset rakenteet tekevät työn henkilökohtaisesta merkityksestä ja tunneperäisestä sisällöstä puhumisesta helposti tabun (mt.). Tästä seuraa, että korkeakoulutuksen sosiaaliset käytänteet ja odotukset ohjaavat painamaan opiskelun kokemukselliset ulottuvuudet pinnan alle. Korkeakoulutuksen opiskelijoille esittämä vaatimus rationaalisuuden sekä akateemisen diskurssin ja akateemisten prosessien



oppimisesta saattaa edellyttää, että opiskelijat tukahduttavat ja torjuvat oman epärationaalisuutensa, luovuutensa, tiedostamattomuutensa sekä haluamisensa, joita he tarvitsisivat oppimiseen heittäytymisessä (Mann 2001, 12). Kun kokemuksellisuus ei Pierre Bourdieun termin kuulu korkeakoulutuksen kentän doxaan eli sen pelisääntöihin ja sosiaalisiin käytänteisiin, kokemuksellisuudesta puhuminen tai sen ilmaiseminen ei ole kentällä legitiimiä. Näin kentän doxan mukainen käytännöllinen järki ohjaa opiskelijat vaikenemaan muusta kuin rationaalisesta (ks. esim. Bourdieu & Wacquant 1995). Sen sijaan, että kokemuksellisen olemassaolo jätettäisiin huomiotta, supistettaisiin olemattomiin tai peräti kadotettaisiin kokonaan, hedelmällisempi vaihtoehto olisi hyväksyä se ja hyödyntää sitä opiskelua ja opettamista rikastavana ja energisoivana voimavarana. Tämä puolestaan voisi johtaa opiskelijan kannalta mielekkääseen ja merkitykselliseen ”kokonaisena ihmisenä oppimiseen” (‘whole person learning’) (ks. Yorks & Kasl 2002).

Toiseksi kokemuksellisuuden tutkimisen tärkeys juontaa toiveistani, että mahdollisesti osin kadotettu tai jopa aina kadoksissa ollut kokemuksellisuus saataisiin korkeakoulutuksessa (uudelleen) näkyviin. Kirjoittaessaan akateemisten työntekijöiden oppimisesta Neumann (2005, 69) kuvaa osuvasti kauneuden, esteettisyyden, henkilökohtaisuuden ja emotionaalisuuden arvostuksen ja oikeutuksen puuttuvan akateemisesta yhteisöstä. Neumann on sitä mieltä, että näistä asioista tulisi puhua, jotta niiden arvo voitaisiin palauttaa. Samaa logiikkaa voidaan soveltaa myös kokemuksellisuuteen. Tämän ajatuskulun mukaan kadotettu tai olematon tietoisuus kokemuksellisuudesta opiskelijan opiskeluarjessa saattaa sen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen arvon kyseenalaiseksi. Tämä johtuu siitä, että ollakseen olemassa ja säilyäkseen kokemuksellisuus tarvitsee sosiaalisen – sekä opiskelijoiden, opettajien että muiden korkeakoulutuksen käytännön arkeen vaikuttavien ja jopa sen ulkopuolisten, mutta siihen kytkeytyvien tahojen – hyväksynnän, tuen ja arvostuksen. Luodaksemme kokemuksellisuuden ymmärrystä ja arvostusta meidän on pystyttävä puhumaan siitä ääneen. Ennen kuin tämä on mahdollista, meidän on ymmärrettävä, mitä olemme puolustamassa ja esitettävä sen arvo laajemmalle yleisölle. Näin myös muut voivat oppia pitämään kokemuksellisuutta tärkeänä niin opiskelijoiden, oppimisen ja opiskelun kuin opettajien ja opettamisenkin kannalta. Ne, jotka puolestaan jo tunnistavat kokemuksellisuuden tärkeyden, voivat kaivata apua ja tukea sen viemiseen käytännön opetukseen. Vaikka monet kouluttajat olisivatkin

kiinnostuneita edistämään erilaisia tietämisen tapoja, kuten kokemuksellista tietämistä, ja integroimaan tunteet sekä emootiot mukaan oppimiseen, ilman teoreettista karttaa he ovat hukassa (Yorks & Kasl 2002, 185).

Tässä tutkimuksessa on kysymys juuri näistä asioista: näkymättömissä olleen näkyväksi tekemisestä, *kokemuksellisten kokemusten* ja kokemuksellisuuden ymmärtämisestä, niiden tärkeyden ja arvon osoittamisesta sekä teoreettisen ja käsitteellisen kartan kehittämisestä tutkimus-, opetus- ja koulutustyötä tekevien tueksi.

### 1.5 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessani on keskeisellä tavalla kysymys käsitteistä ja tämänhetkisestä korkeakoulukirjallisuudesta poikkeavan käsitteellisen ymmärryksen hahmottelemisesta. Tästä johtuen tutkimusprosessini kulkua sopii jäsentämään Tuomo Takalan ja Anna-Maija Lämsän (2001) tulkitsevan käsitetutkimuksen mukainen näkemys uusien käsitteiden synnystä. Siinä uusien käsitteiden syntyminen kuvataan intuition<sup>7</sup> eli ideoiden ja epämääräisten käsitteiden, uusien käsitteiden sekä reflektiivisen ja huolellisen ajattelun dialektiikkana. Ihminen voi omien kokemustensa ja aikaisemman tietovarantonsa pohjalta tuottaa uusia käsitteitä. Näitä epämääräisiä käsitteitä voidaan tarkentaa reflektiivisessä ajattelussa, jossa ajatteliija puntaroi omia ajatuksiaan kokemustensa ja teorioiden kautta. (Takala & Lämsä 2001, 384). Uusi käsite hioutuu vähitellen prosessissa, jossa intuitiiviset käsiteaihiot ja reflektiivinen ajattelu kietoutuvat toisiinsa (mt.).

Hahmotan tutkimusprosessini logiikkaa tulkitsevan käsitetutkimuksen uuden käsitteen syntymisen periaatteilla kahdesta syystä. Ensinnäkin nämä periaatteet onnistuvat ilmaisemaan jäsentyneessä muodossa juuri sen, mikä omassa tutkimusprosessissani ja sen lähtökohdissa on tuntunut hataralta. Siksi olenkin sanaillut tulkitsevan käsitetutkimuksen antaneen tälle kaaokselle ”metodisen anteeksiannon”. Arkihavainnot, erityisesti omat kokemukset sekä niiden ja kirjallisuuden välillä havaitsemani ristiriita sekä teoreettinen näkökulma ovat tutkimuksessani olleet jatkuvasti läsnä ja yhteen kietoutuneina juuri niin kuin Takala ja Lämsä (2001, 379)

---

<sup>7</sup>Siksi luvun 1.1 otsikko ”Intuitio tutkimuksen innoittajana”.



kuvaavat. He korostavat myös tutkijan subjektiivista roolia ja arkihavaintojen vertaansa vailla olevaa merkitystä paitsi tutkimusproblematiikan jäsentymiselle myös ongelman lopulliselle ratkaisemiselle. Tutkijan affektiiviset ja kognitiiviset vaikutteet, teoriaan perehtyminen sekä intuition käyttö muodostavat ”esiymmärtämisen”, jonka pohjalta tutkimusongelman purkaminen lähtee liikkeelle. Tässä tutkimuksessa juuri tekemäni arkihavainnot ovat olleet merkittäviä johtolankoja, jotka ovat ohjanneet mielenkiintoani (Takala & Lämsä 2001, 379).

Toiseksi Takala ja Lämsä (2001, 387) nostavat eksplisiittisesti esiin ei-kielellisyyden roolin merkitysten synnyssä ja ajattelussa. He esittävätkin, että uuden käsitteen syntyä edeltävä intuitiivinen ja reflektiivinen ajattelu perustuu osaltaan ei-kielelliseen toimintaan. Ei-kielellisen ilmaisun merkitys käsitteen luomisessa on erityisen olennainen omassa tutkimuksessani, koska näen *kokemuksellisen kokemuksen* ilmiönä, joka sisältää nimenomaan muitakin kuin kognitiivisia ja siten luonteeltaan lähtökohtaisesti ei-diskursiivisia ja ei-reflektiivisiä elementtejä. Ei-kielellisyys on vahvasti läsnä myös siksi, että *kokemuksellisen kokemuksen* kokeminen samoin kuin ensimmäinen intuitioni *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteen olemassaolosta perustuvat kokemukselliseen ja sanattomaan tietämiseen.

## 1.6 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraporttini alkoi uusien käsitteiden synnyn intuitiovaiheesta eli kokemukselliseen tietämiseen perustuvien kokemusten ja hatarien aavistusten kuvaamisesta. Seuraavaksi luvussa 2.1 jäsenän tämän intuition Takalan ja Lämsän terminologian mukaisiksi ”epämääräisiksi käsitteiksi”. Luvut 2, 3 ja 4 muodostavat tutkimusongelmani ratkaisemiseen tähtäävän katsauksen aikaisempaan tutkimukseen. Samalla ne edustavat reflektiivistä ja huolellista ajattelua, jota uusien käsitteiden synty intuition lisäksi edellyttää. Luvussa 2 etsin opintojen jatkuvuus -tutkimuksesta kuvauksia *kotonaan olemisesta*, jonka olen ottanut tarkasteltavakseni esimerkkitapauksena *kokemuksellisista kokemuksista*. Keskityn osoittamaan opintojen jatkuvuus -tutkimuksen ongelmia, joita siinä kotonaan olemisen tavoittamisen näkökulmasta näen. Luvun 3 aluksi esittelen tulkitsevan käsitetutkimuksen metodia, jonka avulla konstruoin luvussa 3.2 korkeakoulukirjallisuudesta viisi tapaa ymmärtää *kokemuksen* käsite. Samalla yritän päästä jäljille siitä, millaisilla tavoilla kokemuksen käsitettä *ei* ole ymmärretty. Geneerisen kokemuksen käsitteen merkitysten

analysoimisen jälkeen palaan *kokemuksellisten kokemusten* pariin. Luvussa 4 esittelen tarkemmin yhtä opiskelijoiden kokemusten empiiriseen tutkimukseen painottunutta ”kokemuksellista” tutkimussuuntausta, fenomenografiaa. Tartun erityisesti niihin kohtiin, joissa fenomenografinen tutkimus erkaantuu *kokemuksellisista kokemuksista* ja siitä, mitä se lupaa tuottaa.

Lukujen 2, 3 ja 4 muodostaman kolmivaiheisessa tarkastelussa pyrin tunnistamaan korkeakoulukirjallisuuden kokemukäsitteen kipupisteitä. Samalla haarukoin suuntaa, johon kokemusten empiiristä tutkimusta voisi kehittää. Luvussa 5 pääsen viimein uusiin käsitteisiin tai oikeammin matkalle kohti uusia käsitteitä. Luvun aluksi esitän tutkimukseni välituloksina koosteen tunnistamistani ongelmakohdista. Niiden pohjalta listaan lopuksi jatkotutkimusta varten alustavia ehdotuksia siitä, millainen voisi olla kokemuksen ja kokevan subjektin vakavasti ottava kokemuksen ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tapa, joka palvelisi tavoittelemani kaltaisen empiirisen tutkimuksen tarkoituksia. Lisäksi hahmottelen, millaiseen teoreettiseen ja tieteenfilosofiseen taustaan ehdotukseni perustuvat. Luonnehdin myös lyhyesti, mitä esittelemäni kokemus- ja subjektikäsitteet empiirisen tutkimuksen kannalta tarkoittavat sekä mitä muuta kaipaamani kaltainen rikas empiirinen tutkimus niiden lisäksi edellyttää.



## 2 Kotonaan olemista korkeakoulukirjallisuudesta metsästävässä

### 2.1 Millaisia kokemuksia korkeakoulukirjallisuudesta metsästä?

Syvennyn seuraavaksi opiskelijoiden *kokemuksellisten kokemusten* tutkimukseen ottamalla esimerkkitapaukseksi *kotonaan olemisen* kokemuksen ja etsimällä aiemmasta tutkimuksesta kuvauksia siitä. Huomiotani ohjaavana tulkintakehyksenä toimivat edellä kuvaamallani tavalla omat kokemukseni ja intuitioni. Tehdäkseni nämä intuitiot lukijallekin näkyviksi puen ne seuraavaksi "epämääräisiksi käsitteiksi" (Takala & Lämsä 2001) eli ideoiksi siitä, mitä *kokemuksellisella kokemuksella* ja erityisesti nyt tarkasteluun ottamallani *kotonaan olemisen* kokemuksella tarkoitan.

*Kokemuksellisen kokemuksen* "epämääräisessä käsitteessäni" olen tunnistanut neljä keskeistä piirrettä. Nämä ovat kokemuksen kesto ja luonne, kokemuksen "sijainti" ja "omistajuus", kokemuksen sisältö sekä kokemuksen ulottuvuudet (ks. taulukko 1).

*Kokemuksellisen kokemuksen* ensimmäinen piirre on, että ne ovat kestoiltaan ja luonteeltaan hetkellisiä, suhteellisen lyhytkestoisia ja ohimeneviä. Kokemuksellinen kokemus on alati muuttuva, vaihteleva ja siksi yllättäväkin. Toista piirrettä kutsun kokemuksen sisällöksi. Se viittaa siihen, mikä tai mitä kokemus on. Kokemukselliset kokemukset eivät välttämättä synny opiskelijan tiedostamasta ja tietoisesta suhteesta johonkin opiskelijan ulkopuolella olevaan asiaan, esineeseen, tekstiin, tilanteeseen, tapahtumaan, henkilöön tai muuhun vastaavaan. Kokemuksella ei ole suoranaista syytä tai kohdetta. Kokemus ei ole kokemus jostain, se on kokemus jossain. Kokemus tai oikeammin kokemuksia koetaan jossain tilanteessa, osana jotakin tekemistä ja toimintaa. Kokemus on olemisen tila. Kääntäen voidaan sanoa, että oleminen jossakin tilanteessa ja tekemisessä on kokemus.

Kolmanneksi *kokemuksellista kokemusta* voidaan luonnehtia sen "sijainnin" ja "omistajuuden" kautta. *Kokemukselliselle kokemukselle* on ominaista sen subjektiivisuus ja sisäisyys. Niissä on kysymys siitä, missä kokemus syntyy, elää, näkyy, tuntuu, kuuluu, on tai on aistittavissa ja kuka sen pystyy tunnistamaan, määrittelemään, nimeämään ja tulkitsemaan. Vaikka kokijan ulkopuolinenkin taho voi joskus havaita kokemuksen kokijan olemisen tavasta ja käyttäytymisestä, *kokemuksellinen kokemus* tarkoittaa nimenomaan subjektin sisäistä kokemusta. Siksi kokemuksellinen kokemus on syvästi omakohtainen.

Neljäs piirre liittyy kokemuksen ulottuvuuksiin. Jotta kokemus olisi kokemuksellinen, se ei voi olla puhtaasti kognitiivinen. Sitä ei voi täysin kuvata ja tavoittaa analysoimalla rationaalisesti, mitä kokija on tehnyt, miten hän on käyttäytynyt tai mitä hän on oppinut. Kokemuksellisuus edellyttää kognitiivisuuden rinnalla eittiedollisten elementtien olemassaoloa. *Kokemuksellinen kokemus* on jotain tunteiden, tuntemusten, kehon ja mielikuvien tasolla koettavaa, ”ihon alla olevaa” ja oman itsen sisällä joltain tuntuva.

Kokemuksen kesto ja luonne	Hetkellinen, lyhytkestoinen, ohimenevä, muuttuva, ennustamaton ja yllättävä
Kokemuksen sisältö	Sisäinen olotila, joka ei synny eikä kohdistu tiedostettuihin kohteisiin kokijan ulkopuolella
Kokemuksen ”sijainti” ja ”omistajuus”	Kokijan sisällä, kokemus kokevan subjektin omakohtaista omaisuutta
Kokemuksen ulottuvuudet	Tunteet, tuntemukset, kehollisuus ja mielikuvat

Taulukko 1 Kokemuksellisen kokemuksen piirteet

Yhdessä erityisessä *kokemuksellisessa kokemuksessa, kotonaan olemisessa*, olen hahmottanut neljä ulottuvuutta: minä ja oleminen, tekeminen, ymmärtäminen ja minän suhde ympäristöön (ks. taulukko 2). Minän ja olemisen ulottuvuus avaa *kotonaan olemista* kertomalla, millaista *kotonaan oleminen* kokevalle opiskelijalle on. Sen mukaan *kotonaan oleminen* voi ilmetä kokonaisvaltaisena hyvänolon tunteena ja kokemuksena omana itsenään olemisesta. *Kotonaan olemiseen* liittyy tietty vapautuneisuus oman itsensä kontrolloimisesta sekä itsensä ja ulkoisen ympäristön tietoisesta tarkkailemisesta luopuminen. *Kotonaan oleminen* on muiden tilanteessa olevien kohtaamista aidosti ja välittömästi. *Kotonaan olemista* voisikin luonnehtia eräänlaiseksi olotilaksi, jossa oleminen tuntuu tyyneltä ja luonnolliselta. *Kotonaan oleminen* on osallisena ja osana käsillä olevaa tilannetta olemista. Se on tunne joukkoon kuulumisesta, täysillä mukana ja läsnä olemisesta, jossa kotonaan olija voi kokea olevansa sisällä tilanteessa, siihen uppoutuneena.

Tekemisen ulottuvuus kuvailee, millaiselta tekeminen ja toimiminen kotona ollessa tuntuvat. Ja vaivattomalta ja kepeältä ne tuntuvat! Tekemisessä on mukana kokemus omassa elementissään kuin kalana vedessä olemisesta. Sitä värittää rohkeus ja spontaanisuus sekä tilanteesta ammennettava energisyys ja innokkuus, josta saattaa huokua kehollinenkin elävyys.



*Kotonaan olemista* voi hahmottaa myös ymmärtämisulottuvuuden kautta. Tällöin opiskelijasubjekti tuntee, että palaset loksahtavat paikoilleen automaattisesti ja kaikki on jotenkin itsestään selvää, järkeenkäypää ja ymmärrettävää. *Kotonaan olemiseen* voi liittyä hoksaamista, oivaltamista ja ahaa-elämyksiä. Ymmärtäminen saattaa olla sisällöllistä oppimista, mutta siinä on mahdollisesti kyse myös sosiaalisesta ymmärtämisestä: merkitysten ja tarkoitusten jakamisesta, elämismaailmojen kohtaamisesta.

Viimeinen ulottuvuus, minän suhde ympäristöön, tuo esiin *kotonaan olemiseen* keskeisesti liittyvän kokemuksen kokijan ja kontekstin välisestä ykseydestä. Kotonaan oleva opiskelijasubjekti ei ole ympäristöstään irrallaan, vaan yhtä sen kanssa ja itse asiassa osa sitä. *Kotonaan oleminen* ei ole kokemus jostakin. Se on kokemus tai joukko vaihtelevia kokemuksia olemisessa, joka kietoutuu johonkin tekemiseen.

Koettuna *kotonaan oleminen* ei kuitenkaan ole niin staattista ja yksioikoisen verbaalisesti artikuloitavaa kuin edellinen kuvaus antaa ymmärtää. Kotonaan olemisesta tekee *kokemuksellisen kokemuksen* nimenomaan se, että se on täynnä *kokemuksellisia kokemuksia* tai *kokemuksellisten kokemusten* virtaa.

Minä ja oleminen	Hyvänolon tunne, omana itsenä oleminen, vapautuneisuus, kontrolloimattomuus, oman itsen ja ulkoisen ympäristön tietoisesta tarkkailemisesta luopuminen, tyyneys ja luonnollisuus, osallisena ja täysillä mukana oleminen, joukkoon kuuluminen, intensiivinen läsnäolo ja ”aito” kohtaaminen muiden kanssa, uppoutumisen ja sisällä olemisen tunne
Tekeminen	Tekemisen vaivattomuus ja kepeys, omassa elementissään kuin kalana vedessä oleminen, rohkeus, tilanteeseen heittäytyminen, spontaanisuus, energisyys ja innokkuus, energian ammentaminen tilanteesta, kehollinen elävyys
Ymmärtäminen	Asiat loksahtavat paikoilleen automaattisesti, kaikki on itsestään selvää, järkeenkäypää ja ymmärrettävää, hoksaamista, oivaltamista, ahaa-elämyksiä, sosiaalinen kuulumisen tunne
Minän suhde ympäristöön	Minä ei erillinen ympäristöstä, vaan osa sitä ja yhtä sen kanssa

Taulukko 2 Kotonaan olemisen ulottuvuudet

## 2.2 Kotonaan oleminen korkeakoulukirjallisuudessa

Ryhdyin etsimään edellä kuvaamani kaltaista kotonaan olemista. Löysin kuitenkin jotain aivan muuta. Tämän ristiriidan teen seuraavaksi näkyväksi. Nostan erityisesti esiin aikaisemmassa tutkimuksessa kotonaan olemisen näkökulmasta havaitsemiani puutteita ja poikkeamia, jotka ovat suunnanneet tutkimustani kohti lukua 3, korkeakoulukirjallisuuden kokemuksen käsitteiden sekä subjekti- ja kokemuskäsitysten tarkempaa tarkastelua.

Terminologisesti lähimmäksi takaa-ajamaani *kotonaan olemista* tulevat tutkimukset, joiden keskeisenä mielenkiinnon kohteena on mukana olemisen ja osallistuminen ('involvement'), integroituminen ('integration') tai kuulumisen tunne ('sense of belonging'). Näitä käsitteitä käyttäen on tehty tutkimusta laajasti erilaisissa yhteyksissä. Tarkempi kirjallisuuteen perehtyminen osoittaa, että edellä mainitut termit kuuluvat myös kattokäsitteen opintojen jatkuvuus ('persistence') alla jo pitkään käytyyn ja edelleen jatkuvaan keskusteluun<sup>8</sup> (esim. Astin 1972; 1984; Bean 1985; Cabrera ym. 1992; 1993; Grosset 1991; Milem & Berger 1997; Pascarella ym. 1986; Tinto 1975; 1997; 1998)<sup>9</sup>. Tässä tutkimuksessa rajaan *kotonaan olemisen* kuvausten etsimisen juuri opintojen jatkuvuus -tutkimukseen. Toiseksi tarkastelukohteeksi otan sen pohjalta omakseen haaraantuneen keskustelun opiskelijoiden täysipainoisesta ja sitoutuneesta osallistumisesta ('engagement', esim. Andersson & Day 2005; Carini, Kuh & Klein 2006; Kezar & Kinzie 2006; Koljatic & Kuh 2001; Kuh 2003; Kuh & Hu 2001; Umbach & Wawrzynski 2005; Zhao & Kuh 2004).

Rajaukseni perustuu Linda Straussin ja Fredericks Volkwein (2004, 205-206) jäsennykseen. He hahmottavat korkeakoulukirjallisuudesta neljä tapaa tutkia opiskelijan ja korkeakoulun välistä suhdetta. Samalla jaottelulla voidaan jäsentää

---

<sup>8</sup> Keskustelu opintojen jatkuvuudesta ja sen rinnakkaisilmiöistä keskeyttämisestä ('dropout') sekä opiskelijoiden säilyttämisestä ('retention') ja vaihtuvuudesta ('attrition') on viimeisten 30 vuoden aikana vakiinnuttanut asemansa keskeisenä osana korkeakoulukirjallisuutta (Tinto 2006). Grosset (1991, 159) jopa väittää, että harvaa aihetta korkeakoulukirjallisuudessa ja institutionaalisessa, korkeakoulujen hallinnointia tukevassa tutkimuksessa on tutkittu niin paljon kuin opintojen jatkuvuutta.

<sup>9</sup> Eri käsitteiden kiinteästä yhteydestä samaan keskusteluun opiskelun jatkuvuudesta kertoo myös se, että Tinton Student Integration model -viitekehyksen ja Beanin Model of Student Departure -mallin päällekkäisyydet ovat olleet niin merkittävät, että Cabrera ja kumppanit (1992; 1993) ovat jopa osoittaneet mallien olevan yhteensopivia. Berger ja Milem (1999) ovat tehneet saman yhteensulauttamisen Astinin ja Tinton teoreettisille malleille.



*kotonaan olemisen* kannalta olennaista opintojen jatkuvuus -tutkimusta. Ensimmäiseksi lähestymistavaksi Strauss ja Volkwein tunnistavat tutkimukset, joissa suhdetta selitetään opiskelijan korkeakouluopiskelua edeltävillä tunnusmerkeillä, kuten opiskelijan taustalla, akateemisilla valmiuksilla ja opiskelutavoitteilla (esim. Grosset 1991; Stark ym. 1989). Toinen tutkimushaara paneutuu heidän mukaansa opiskelijan ja instituution yhteensopivuuteen. Näissä tutkimuksissa opintojen jatkuvuutta selitetään integroitumisella korkeakouluinstituution akateemisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin ('integration', esim. Tinto & Goodsell 1993; Tinto 1997; Tinto 1998), mukana olemisella ja osallistumisella ('involvement', Astin 1984; Astin 1996) sekä vaivannäöllä ('quality of effort', Pace 1984). Kolmannessa näkökulmassa opiskelijan sopeutumista korkeakouluun selitetään ympäristötekijöiden, kuten oppimis- ja opettamisympäristön, tieteenalan arvojen ja käytänteiden avulla (esim. Andersson & Day 2005). Neljäs tutkimussuuntaus painottaa korkeakouluorganisaation tunnuspiirteitä kuvaavia muuttujia, joista esimerkkeinä voidaan mainita kampuksen missio, koko, varallisuus, monimutkaisuus, tuottavuus ja valikoivuus (Strauss & Volkwein 2004). Näistä neljästä lähestymistavasta noston tarkasteluun yhteensopivuutta kuvaavat integroitumisen ja mukana olemisen tai osallistumisen käsitteet sekä täysipainoisen ja sitoutuneen osallistumisen ('engagement'), jotka yleensä ovat osa ympäristötekijöiden tutkimusta.

### 2.2.1 Kotonaan olemisen selittämisenä ja kausaalisina prosesseina

Ero oman *kotonaan olemisen* käsitteeni ja opintojen jatkuvuus -tutkimuksen välillä on silmiinpistävä. Se ilmenee siinä, että keskustelussa opintojen jatkuvuudesta opiskelijan ja korkeakoulun välinen suhde, omilla termeilläni *kotonaan oleminen*, on karkeasti yksinkertaistaen yhdistetty korkeakoulussa olemiseen ja siellä pysymiseen, ei opiskelijan kokonaisvaltaiseen olemisen kokemukseen. Taustalla häilyy oletus, että korkeakoulussa tutkinnon loppuun suorittamiseen asti viihtyvä opiskelija "on kotonaan" ja tuntee ainakin jossain määrin kuuluvansa korkeakoulun akateemiseen ja sosiaaliseen yhteisöön. Opintonsa ennen aikaisesti keskeyttävän opiskelijan uskotaan vastaavasti jäävän paitsi tällaisesta oikeassa paikassa olemisen kokemuksesta. Tutkimuksissa kehiteltyjen ja edelleen kehiteltävien teorioiden tavoitteena on selvittää, miksi opiskelija on tai ei ole "kotonaan". Vaikka opiskelijan mukana olemisen, osallistumisen, integroitumisen ja kuulumisen tunteen käsitteitä on käytetty tutkimuksissa hieman eri merkityksissä, suurimmasta osasta löytyy kuitenkin yksi

yhteinen piirre, pyrkimys *selittää kotonaan olemista*. Tavoitteena on identifioida tekijöitä, joista syntyvä kokemus vaikuttaa opintojen jatkamiseen, ja hahmottaa opiskelijoiden pysyvyyteen johtavia kausaalisia prosesseja (Tinto 1998, 168). Harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta (ks. luku 2.2.4) näiden selittävien tekijöiden joukkoon ei ole eksynyt *kotonaan olemista* ja *kokemuksellisia kokemuksia* muistuttavia tekijöitä puhumattakaan siitä, että riippuva muuttuja, opintojen jatkuvuus tai *kotonaan oleminen*, olisi ymmärretty kokemuksellisesti.

Kausaalisten prosessien tunnistamisen nimissä opiskelijan korkeakoulukokemusta on määritelty tutkimalla, miten opiskelijan jatkamis- tai lopettamispäätökseen vaikuttavat esimerkiksi sellaiset asiat kuin tieteenala, opiskelun kokopäiväisyys tai osa-aikaisuus, kurssin kontaktituntien määrä, opetus ja pedagogiikka sekä akateeminen ja sosiaalinen integroituminen (McMillan 2005, 4). Myös opiskelijoiden akateemisia valmiuksia, oppimisstrategioita, tavoitteisiin sitoutumista ja akateemista motivaatiota sekä kurssien vastaavuutta opiskelijoiden odotuksiin on tutkittu (mt.). Jopa vanhempien toiveet ovat päässeet selittävien tekijöiden listalle. (mt.). Täysipainoisen ja sitoutuneen osallistumisen ('engagement') tutkimuksessa on näiden asioiden lisäksi paneuduttu erityisesti opetussuunnitelmaan, opiskelijan luokkahuonetilanteissa kokemiin kokemuksiin, koulutuksellisiin ja pedagogisiin aktiviteetteihin sekä opettajan käyttäytymiseen luokkahuonetilanteessa. Huomio on kiinnittynyt erityisesti erilaisiin ympäristötekijöihin, joiden on nähty vaikuttavan opiskelijan osallistumiseen ja sitä kautta oppimistuloksiin sekä opintojen jatkuvuuteen. (ks. esim. Tinto 1997)

### 2.2.2 Kotonaan oleminen osallistumisena

Vetäessään yhteen pitkäaikaisen ja laajamittaisen opintojen jatkuvuus -tutkimuksen tuloksia Vincent Tinto (1997, 600; 1998, 168) väittää nyt tiedettävän, mitkä asiat opintojen jatkuvuuteen vaikuttavat. Hän uskaltaakin todeta yhden asian olevan varma: osallistumisella ja/tai integroitumisella ('integration')<sup>10</sup> on merkitystä. Mitä akateemisesti ja sosiaalisesti integroituneempia opiskelijat ovat eli mitä enemmän he ovat vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa, sitä todennäköisemmin he pysyvät korkeakoulussa (Tinto 1998, 168). Akateemisen ja

---

<sup>10</sup> Tinto käyttää tässä sanoja 'involvement' (mukana oleminen ja osallistuminen) ja 'integration' (integroituminen) lähes synonyymeinä, vaikka toisinaan tekeekin niiden välillä selvän eron.



sosiaalisen integroitumisen Tinto (1993) uskoo edelleen johtavan opiskelijan aktiiviseen osallistumiseen. Tinton käsitys integroitumisesta opiskelijan aktiivisena vuorovaikutuksena ja osallistumisena muistuttaa etäisesti oman *kotonaan olemisen* käsitteeni olemis- ja tekemisulottuvuuksia. Se jättää kuitenkin minä-ulottuvuuden täysin syrjään. Samalla se näyttää pelkistävän minän ja ympäristön välisen symbioottisen yhteenkietoutumisen vuorovaikutukseksi.

Tässä yhteydessä Todd Davis ja Patricia Murrell muistuttavat, että integroituminen ja osallistuminen eivät synny itsestään. Jotta opiskelijat kokisivat itsensä tervetulleiksi ja kykeneviksi täysipainoiseen osallistumiseen, korkeakouluinstituution tulee luoda tämän mahdollistava ilmapiiri (Davis & Murrell 1993, 5). Tinton (1998, 170, 172) mukaan korkeakouluhallinnon ja -politiikan suunnittelijat ovatkin tässä tehtävässä hakenet tukea ja perusteluja pysyvyyden parantamiseen tähtääville kokeiluille ja käytännöille opintojen jatkuvuus -tutkimuksesta. Tinto (mt., 168) kuitenkin harmittelee, ettei näille hallinnollisen ja poliittisen tason muutoksille ole tutkimustuloksissa saavutetusta konsensuksesta huolimatta löytynyt vastinparia opetuksen puolelta. Siksi hän kehottaa muuttamaan myös opiskelijan kokemusta luokkahuonetoiminnasta. Tähän hän ehdottaa keinoksi opetussuunnitelmaa ja luokkahuonejärjestelyjä, jotka edistävät jaettujen oppimiskokemusten syntymistä ja yhteistoiminnallista oppimista.

Tinto julistaakin yhteistoiminnallisen oppimisen parantavan merkittävästi opiskelijoiden mukanaoloa ja osallistumista ('involvement'), koska se vaatii opiskelijoita osallistumaan täysipainoisesti ja sitoutuneesti ('engage') jaettuihin, sosiaalista ja akateemista integroitumista edistäviin oppimistoimintoihin (Tinto 1998, 173). Näin hän kytkee osallistumisen ja tässä mielessä myös *kotonaan olemisen* kokemukset erottamattomasti pedagogisiin ratkaisuihin. Ajatuksilleen Tinto saa tukea korkeakoulukirjallisuudesta. Esimerkiksi Paul Umbach ja Matthew Wawrzynski (2005) ovat Tinton kanssa samaa mieltä operationalisoidessaan opiskelijoiden täysipainoisen osallistumisen työmäärää kuvaavan akateemisen haasteen ja korkeakouluympäristön kannustavuuden lisäksi opiskelijan ja henkilökunnan väliseksi vuorovaikutukseksi sekä aktiiviseksi ja yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Tätä ajatusta tukevat niin ikään Chun-Mei Zhao ja George Kuh (2004). Heidän tilastollinen tutkimuksensa osoittaa oppimisyhteisöihin osallistumisen korreloivan positiivisesti

täysipainoisen ja sitoutuneen osallistumisen kanssa. Myös Craig McInnis, Richard James ja Robyn Hartley (2000 Horstmanshof & Zimitat 2006 mukaan) myötäilevät edellä mainittuja tutkijoita nähdessään täysipainoisen osallistumisen älyllisen soveltamisen, ahkeruuden ja oppimisyhteisöön osallistumisen yhdistelmänä. Robert Carinille, George Kuh'lle ja Stephen Kleinille (2002) merkityksellisiin koulutuksellisiin aktiviteetteihin osallistuminen on jo itsessään täysipainoista ja sitoutunutta osallistumista.<sup>11</sup> Tällä tavoin opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa tekemisen ulottuvuus sysää muut *kotonaan olemisen* -käsitteeni ulottuvuudet sivummalle. Ymmärtämisen ulottuvuus on kyllä jatkuvasti läsnä, mutta sekin ainoastaan yhden kausaaliketjun lopputuloksena eli oppimisena (Tinto 1997, 600). Elävimmillään ja kuvaavimmillaankin oppimisesta puhutaan kuitenkin kokemusköyhästi pedagogisten menetelmien ansiosta aiempaa "älyllisesti rikkaampaa" (Tinto 1997, 613) ja syvempänä (mt., 614).

Opintojen jatkuvuus -tutkimus fokusoituu siis vahvasti osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Pedagogisesti Tinto on oikeilla jäljillä huomattaessaan, että opiskelijoiden aktiivinen osallistaminen vie opetusta oikeaan suuntaan. Se tuo parannusta opiskelijoita passivoiviin opetusmenetelmiin, jotka on useimmiten suunnattu massaopetukseen ja jotka perustuvat kapea-alaisiin oppimiskäsityksiin. Myös tutkimuksellisesti Tinto tekee arvokasta työtä siirtäessään tarkastelun makrotason malleista opiskelijan näkökulmasta katsottuna kaikkein konkreettisimmalle ja läheisimmälle areenalle, luokkahuoneeseen. Voisiko opintojen jatkuvuus -tutkimusta kuitenkin rikastaa entisestään avaamalla osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyviä moniulotteisia kysymyksiä hieman avarakatseisemmin? Opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa tunnutaan nimittäin turhan yksioikoisesti oletettavan, että vaatiminen johtaa opiskelijoiden taholta lähes automaattisesti haluttuun käyttäytymiseen, joka puolestaan takaa syvän ja rikkaan oppimisen. Tinto

---

<sup>11</sup> Myös National Survey of Student Engagement (NSSE)-hankkeessa tunnistetut viisi opiskelijan täysipainoista osallistumista edistävää laadukkaan tutkinto-opetuksen käytännettä eli akateeminen haaste, aktiivinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, opiskelijoiden vuorovaikutus tutkijaopettajien kanssa, rikastavat koulutukselliset kokemukset ja kannustava kampusympäristö viittaavat samansuuntaiseen näkemykseen osallistumisen ja vuorovaikutuksen keskeisestä roolista korkeakouluopiskelussa (National Survey of Student Engagement 2006, 35).



(1997, 616) kyllä toteaa, ettei kaikki mukana oleminen ja osallistuminen edistä oppimista, vaan osallistumisen on oltava mielekäs osa luokkahuonekokemusta. *Kotonaan olemisen* näkökulmasta hänen viitekehyksestään jää valitettavasti kuitenkin puuttumaan pohdinta siitä, mitä tai millaisia kokemuksia opiskelija kokee ympäristössään, joka edellyttää osallistumista. Syrjään jää harmillisesti myös kysymys siitä, mitä opiskelija kokee osallistuessaan ”merkityksellisiin” tai ”merkityksettömiin” koulutuksellisiin toimintoihin. Keskittyessään hahmottamaan edellä mainittua vahvoin oletuksiin perustuvaa kausaalista ketjua osallistumisvaatimusten, osallistumisen, koulutuksellisten kokemusten ja oppimisen välillä Tinto (1997, 600) sortuu opintojen jatkuvuus -tutkimukselle tyypilliseen tapaan esittämään yksinkertaisen lineaarisen ketjun. Siinä opiskelijan kokemus muokkaa mukana olemista ja osallistumista yksisuuntaisesti. Tämä herättää kysymyksen, eivätkö mukana oleminen ja osallistuminen muokkaa opiskelijan kokemusta tai ole osa sitä. Eikö opiskelija itse asiassa jollakin tavalla *koe* tämän mukana olemisen ja osallistumisen? Tässä yhteydessä Tinto ei omassa mallissaan myöskään pohdi, olisiko silläkin merkitystä, miltä ”merkityksellisyys” tai ”merkityksettömyys” tuntuu. Miten ja missä se näkyy tai koetaan? Myös *kotonaan olemisen* kannalta kaikkein olennaisin kysymys jää Tinton ja opintojen jatkuvuus -tutkimuksen intressien ulkopuolelle. Vaikka osallistuminen johtaisikin korkeakoulun ja opettajien tiettyjen (rajoittuneidenkin?) käsitysten pohjalta tärkeiksi määriteltyihin tuloksiin, kokeeko opiskelija olevansa aidosti ja sisäisesti osallinen osallistuessaan pedagogisten menetelmien niin vaatiessa? Voihan olla, että opiskelija tavoitesuuntautuneena ja laskelmoivana toimijana (ks. Blackler 1993, 870) käyttäytyy kognitiivis-rationaalisella tavalla järkevästi ja osallistuu, koska niin hänen odotetaan ja oletetaankin toimivan. On kuitenkin aivan eri asia, että opiskelija tuntee omakohtaisesti olevansa mukana ja osallinen.

Tinto siis hyppää yhden askelman yli lähtiessään *muuttamaan* opiskelijan koulutuksellista kokemusta pedagogisilla menetelmillä paneutumatta siihen, mikä, mitä tai millainen tuo muutosta kaipaava kokemus on ja mitä opiskelija luokkahuonetilanteessa itse asiassa kokee. Kärjistetysti vaikuttaa siltä, että kausaalisia suhteita ja vaikuttavia tekijöitä etsiessään tutkijat keskittyvät muuttujien arvoihin ja suhteisiin tekijöiden välillä sen sijaan että olisivat kiinnostuneita tekijöiden avulla mitatuista asioista ja ilmiöistä.

### 2.2.3 Kotonaan oleminen mekaanisena käyttäytymisenä ja tekemisenä

Alexander Astin (1984), joka kirjoittaa Tinton integroitumisen ja osallistumisen kanssa hyvin samankaltaisesta osallistumisen ilmiöstä termillä 'involvement', on pyrkinyt Tintoa määrätietoisemmin määrittelemään, mitä hän mukana olemisella ja osallistumisella tarkoittaa. Astinin ajatuksissa mukana olemisen ja osallistuminen pelkistyvät täysin behavioristisiksi ja toiminnallisiksi ilmiöiksi, jotka eivät kuitenkaan muistuta edes oman *kotonaan olemisen* käsitteeni tekemisulottuvuutta muista ulottuvuuksista puhumattakaan. Osallistumisella Astin viittaa nimittäin siihen fyysisen ja psyykkisen energian määrään, jonka opiskelija akateemiselle kokemukselleen omistaa. Astinin perusajatus on, että asetettujen oppimis- ja kehittymistavoitteiden saavuttamiseksi instituution on opetussuunnitelman avulla saatava opiskelijat antamaan opiskelulle aikaa ja näkemään riittävästi vaivaa. Osallistuvan, mukana olevan ja opintoihinsa "investoivan" opiskelijan tunnistaa Astinin (1984, 518) määritelmän perusteella siitä, että tämä käyttää opiskeluun huomattavan määrän energiaa, viettää paljon aikaa kampuksella, osallistuu aktiivisesti opiskelijajärjestöjen toimintaan ja on usein vuorovaikutuksessa opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Astin on itse asiassa tällä määritelmällä luonut korkeakoulukirjallisuuteen vakiintuneen ja pitkään pintansa pitäneen ajattelumallin. Osallistuminen saa korkeakoulukirjallisuudessa laajasti saman suoraviivaisen merkityksen, jossa osallistuminen määritellään sen määrän ja laajuuden, muttei syvyyden kautta (ks. esim. Tinto 1997, 606). Myös Kuh'n (2001, Kezar & Kinzie 2006, 148 mukaan) käsityksen mukaan täysipainoinen osallistuminen syntyy ajasta ja vaivavasta, jonka opiskelija omistaa koulutuksellisesti merkityksellisille toiminnoille, sekä siitä laajuudesta, jolla instituutio saa opiskelijan osallistumaan opiskelumenestykseen johtaviin toimintoihin.

Astin (1984, 519) on koonnut 'involvement'-käsitteensä selventämiseksi listan tarkoittamaansa mukana olemista kuvaavista ja sen kanssa synonyymisistä sanoista. Tämä terminologinen katsaus havainnollistaa hyvin sitä odotusta ja toivetta, jonka Astinin käsite nostattaa, mutta jonka se opintojen jatkuvuus -tutkimuksen tapaan lopulta jättää täyttämättä kaventaessaan osallistumisen behavioristiseksi tekemiseksi. Astinin listan sanat voi karkeasti luokitella kolmeen ryhmään. Näistä ensimmäiseen ja toiseen sijoittamani sanat muistuttavat etäisesti sitä, mistä *kotonaan olemisessa* on kysymys. Ensimmäisen ryhmän sanat tuovat tekemiseen ja osallistumiseen eniten



syvyyttä ja intensiteettiä kuvaamalla tekemisen luonnetta tai laatua. Siihen voisi yhdistää Astinin termit *omistautua*, *sitoutua*, *osallistua täysipainoisesti*, *antautua* ja *heittäytyä*. Myös toisessa sanajoukossa suhde tekemiseen on jollain tavalla latautunut ja henkilökohtainen, kuten sanat *olla innostunut*, *osoittaa innokkuutta*, *olla ihastunut jostakin* ja *olla kiinnostunut* antavat ymmärtää. Kolmas sanarypäs kuitenkin kuvaa tekemistä täysin neutraalisti ja karistaa 'involvement'-käsitteestä edellisiin sanoihin liittyneen omakohtaisuuden. Tähän kategoriaan sopivat sellaiset ilmaisut kuin *lyöttäytyä mukaan*, *liittyä*, *ottaa osaa*, *osallistua*, *olla mukana jossakin*, *suoriutua*, *ryhtyä*, *ottaa asiakseen tehdä jotain* ja *alkaa tehdä*. Nämä sanat välittävät kuvan osallistumisesta havainnoitavana sekä helposti ajassa ja energiassa mitattavana vaivannäköinä ja tekemisenä vailla omakohtaista ja sisäistä sidettä.

Edeltävistä kategorioista juuri kolmas ja suoraviivaisin tuntuu olevan opintojen jatkuvuus - ja osallistumistutkimuksille leimaa antavin. Tätä tulkintaa vahvistavat Astinin (1984, 519) painokkaat sanat, että 'involvement'-käsitteeseen liittyy vahva behavioraalinen komponentti. Osallistumisessa on kyse opiskelijoiden todellisesta toiminnasta, ei heidän käsityksistään omasta sosiaalisesta ja akateemisesta integroitumisestaan (Hausmann ym. 2007, 805). Toiminnan ja tekemisen korostaminen ei sinänsä ole ongelmallista. Käytäntöteoreettisesta näkökulmasta se on päinvastoin ansio (ks. luku 5.3). Problemaattiseksi Astinin lausuman tekee hänen lisäyksensä, että koska olennaista on tekeminen, se, mitä yksilö ajattelee tai tuntee, ei ole tärkeää (Astin 1984, 519). Keskittyessään vain käyttäytymisessä näkyvään ja ilmaistuun osallistumiseen Astin rajaa 'involvement'-käsitteestään tietoisesti pois subjektiivisen omakohtaisuuden eli oman *kotonaan olemisen* käsitteeni minä- ja olemisulottuvuuden. Jättämällä opiskelijan sisäisen maailman merkityksettömäksi hän vesittää 'involvement'-käsitteen sisällön tavoittavien sanojen listan lupaaman ja *kotonaan olemisen* tai sen puuttumisen eli *vieraantumisen* kokemuksen kannalta parhaan annin.

Astin tuntuu itse asiassa suosiolla tyytyvän helpoimpaan ratkaisuun. Hän nimittäin toteaa, että 'involvement'-termin käyttäminen on puolustettavissa, vaikka se muistuttaakin läheisesti motivaatiota (Astin 1984, 522). Perusteluksi hän tarjoaa behavioristisen tutkimusotteen tapaan sitä, että näkyvä käyttäytyminen on yksinkertaisesti alttiimpaa mittaamiselle ja havainnoinnille kuin kliiniset psykologiset

tilat, joita hän näkee motivaation edustavan. Lisäksi hän esittää, että käytännön koulutustyötä tekevien on luultavasti helpompi vastata kysymykseen: ”Miten saada opiskelija osallistumaan?” kuin ”Miten motivoida opiskelijoita?” (mt.). Tämä kommentti herättää huolen siitä, kuinka aitoa ja *kotonaan olemisen* mahdollistavaa osallistuminen voi olla, jos se tuotetaan ja arvioidaan ainoastaan ulkoisen käyttäytymisen ehdoilla ilman niin kutsuttua motivaatiota tai ymmärrystä opiskelijan sisäisistä kokemuksista.

Opintojen jatkuvuus -tutkimuksen näkemys osallistumisesta voitaisiinkin karkeasti määritellä aktiivisuudeksi puhumisessa, kirjoittamisessa, ajattelemisessa, toimimisessa, olemisessa ja oppimisessa. Tämä näkyy siinä, että selitystä etsitään monesti määrällisillä kysymyksillä *kuinka monta*, *kuinka paljon* tai *kuinka usein*. Osallistuminen operationalisoidaan konkreettisiksi toiminnoiksi, kuten luokahuonekeskustelujen, esitettyjen kysymysten tai suullisten esitysten määräksi, kirjallisten harjoitusten määräksi ja laajuudeksi sekä muiden opiskelijoiden kanssa tehdyn yhteistyön frekvenssiksi (ks. Kuh & Hu, 2001 ja Umbach & Wawrzynski 2005).<sup>12</sup>

Edellä kuvatuilla tavoilla ulkopuolisen havaittavissa olevaksi tai testeillä selvitettäväksi aktiivisuudeksi määritellyn osallistumisen antama kuva jää mielestäni rajalliseksi ja todellisuutta pelkistäväksi. Tämä johtuu siitä, että se ei tee eroa ulkoisen ja objektiivisen osallistumisen sekä sisäisen ja subjektiivisen osallisuuden kokemuksen välillä. Useimmiten osallistumisen sijasta olisikin havainnollisempaa puhua osallistamisesta tai sitoutumisesta, jotka kertovat paremmin tässä merkityksessä osallistumisesta puhuvien taustaoletuksista ja tarkoituksiperistä. Verbi osallistaa – samalla tavoin kuin verbi sitouttaa – kalskahtaa sanana positiivisista pyrkimyksistään huolimatta managerialistiselta ja tavoitteeseensa nähden ristiriitaiselta. Sanamuotoon on sisäänrakennettu asetelma osallistajasta ja osallistettavasta ja näiden välisestä (valta)suhteesta, jossa osallistaja yrittää saada osallistettavan osallistumaan valmiiksi määritellyissä olosuhteissa ja ennakoon

---

<sup>12</sup> Astin (1984, 519) on tarjonnut näin yksinkertaistavalle menetelmälle vaihtoehdoksi hieman syvemmälle tekemiseen pureutuvaa kvalitatiivista tutkimusta, jonka keinoin voitaisiin esimerkiksi erottaa, käykö opiskelija todella läpi lukutehtävän ja ymmärtääkö hän lukemansa vai tuijottaako hän tekstikirjaa ja haaveilee.



luotujen tavoitteiden puitteissa. Osallistumisesta tulee ”osallistamista” ahtaasti rajatussa ja säädellyssä muodossa (Räsänen 2007, 47). Aitoa osallistumista ja mukanaoloa ei kuitenkaan voi pakottaa eikä pelkkä osallistumisen mahdollisuus tai vaatimus takaa, että opiskelija osallistuu. Vielä epävarmemmin osallistumisen edellyttäminen johtaa siihen, että opiskelija osallistuessaan kokee todella henkilökohtaisesti olevansa mukana tai aidosti osallinen saati sitten kokemuksellisesti kotonaan.

#### **2.2.4 Kotonaan oleminen subjektittomana kuulumisen tunteena**

Keskusteluun opintojen jatkuvuudesta liittyy keskeisesti myös käsite kuulumisen tunne ('sense of belonging'), joka on tavalla tai toisella mukana lukuisissa opintojen jatkuvuus -tutkimuksissa (Hausmann ym. 2007, 805). Terminologisesti kuulumisen tunne tulee lähimmäksi omaa ajatustani *kotonaan olemisesta*. Se herättää toiveen edellä havainnollistamani puutteen korjaamisesta ja opiskelijan henkilökohtaisen mukana olemisen kuvaamisesta. Yleensä kuulumisen tunnetta käsitellään tutkimuksissa kuitenkin vain sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen seurauksena (mt., 806). Jos kuulumisen tunne taas otetaan mukaan tutkimuksen muuttujaksi, se yhdistetään yhteensopivuutta tai integroitumista kartoittaviin kysymyksiin (ks. esim. Strauss & Volkwein 2004) eikä sitä tutkita erillisenä ja itsenäisenä konstruktiona (Hausmann ym. 2007, 806).

Siinäkin tapauksessa että kuulumisen tunne lisätään tutkimukseen omana elementtinään, kyselyinstrumentit jättävät ymmärryksen siitä pintapuoliseksi. Tästä antaa viitteitä esimerkiksi Kenneth Bollenin ja Rick Hoylen (1990 Hausmann ym. 2007, 812 mukaan) tapa pelkistää kuulumisen sellaisiin Likertin asteikolla arvioitaviin väitteisiin kuin ”tunnen kuuluvani X instituutioon”, ”olen onnellinen ollessani X instituutiossa” ja ”näen itseni osana X instituution yhteisöä”. Pitäessään kysymykset tällä tavoin lähes kehäpäätelmän tasolla, tutkijat eivät ota kantaa siihen, mitä kuulumisen tunne on, mitä se opiskelijalle merkitsee ja millainen *kokemuksellinen kokemus* kuulumisen kokemus on. Vaikka tutkijat ovat osoittaneet kuulumisen tunteen olevan merkittävä tekijä opiskelijan opintojen lopettamispäätöksessä, opiskelijan subjektiivista ja affektiivista yliopistoyhteisöön kuulumisen tunteen mittaria ei vielä ole kehitetty (Hoffman ym. 2002-2003, 227). Leslie Hausmann, Janet Schofield ja Rochelle Woodskin (2007, 804) huomauttavat,

että yhteisön toimintaan osallistuminen ei ole sama asia kuin psykologinen tunne yhteisön hyväksynnästä. Näin he tuovat kuulumisen tunteen tutkimukseen tervetulleen tuulahduksen yrittäessään saada kuuluviin opintojen jatkuvuus - tutkimuksen alkuaikoina huomioidun, mutta sittemmin täysin unohdetun opiskelijasubjektin äänen. Ennen kuin Hausmannin ja kumppaneiden vetoamus subjektin palauttamisesta kuulumisen tunteen tutkimiseen otetaan todesta, kuulumisen käsite ei tarjoa apua *kotonaan olemisen* tavoittamisessa.

### 2.2.5 Miksi kotonaan oleminen jää tavoittamatta?

Vaikka opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa on tehty arvokasta työtä opiskelijan kokemuksen kannalta relevanttien tekijöiden tunnistamiseksi ja niiden toimintamekanismien hahmottamiseksi, en löytänyt korkeakoulukirjallisuudessa esitetyistä ratkaisuista vastakaikua omalle *kotonaan olemisen* käsitteelleni. Etsiessäni tapoja kuvata, ymmärtää, käsitteellistää ja puhua löysin vain tapoja mitata ja selittää. Keskustelu opintojen jatkuvuudesta ja osallistumisesta on niin vahvasti sidoksissa positivistiseen ja behavioristiseen tutkimusparadigmaan, että inhimillisen, kokonaisvaltaisen ja subjektiivisen *kotonaan olemisen* tavoittaminen siihen liittyvin ajattelumallein, uskomuksin ja menetelmin on jo lähtökohtaisesti tuomittu mahdottomaksi kahdesta keskeisestä syystä.

Ensinnäkin ”*kotonaan olijat*”, *opiskelija sisäisesti tuntevana ja kokevana subjektina, jää näissä tutkimuksissa näkymättömiin ja kuulumattomiin*. Vaikka opiskelija ulkopuolisen havainnoitsijan silmissä ja kyselytutkimusten vastausten perusteella näyttäisi osallistuvan ja olevan vuorovaikutuksessa, voidaan silti kysyä, onko suorittaminen vain mekaanista, instrumentaalista ja sosiaalista vaatimuksiin vastaamista. Onko se pelkästään pärjäämishakuista suorittamista vai kokeeko opiskelija osallistuessaan ja vuorovaikutuksessa ollessaan olevansa aidosti ja sisäisesti osallinen?<sup>13</sup> Astin ei ole ainoa opiskelijan minän ja sisäisen kokemuksen sivuuttaja.

---

<sup>13</sup> Myös Sarah Mann (2001) on huolissaan siitä, ovatko opiskelijat opiskelussaan aidosti läsnä ja mukana. Mann väittää, että erilaisissa oppimis- ja opiskelutilanteissa, kuten juuri osallistumis- ja vuorovaikutustilanteissa, opiskelija voi vain passiivisesti noudattaa vaatimuksia tai voi vastata asetettuihin vaateisiin aktiivisesti täyttääkseen omat menestymistavoitteensa, mutta tehden sen tavalla, joka ei osallista hänen olemustaan ja olemistaan eikä intohimoa opittavaa ainetta kohtaan. Eläytyminen ja heittäytyminen eivät kumpua opiskelijan sisältä, vaan esimerkiksi arvostelukriteereistä. (mt., 7).



Myös 'engagement'-tutkimuksen suuri nimi George Kuh (2003, 1) ilmaisee selvästi saman asian: ”Se, mitä opiskelijat korkeakoulussa tekevät on toivottujen lopputulosten suhteen tärkeämpää kuin se, keitä he ovat tai missä he opiskelevat.” Tämä ajatus näkyy selvästi opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa. Siinä opiskelija ja oman *kotonaan olemisen* käsitteeni minän ja olemisen ulottuvuus on pelkistetty kyselytutkimuksissa sellaisiksi muuttujiksi kuin ikä, sukupuoli, rotu, perhesuhteet, lukion keskiarvo, työtilanne ja vanhempien koulutustaso (ks. esim. Kuh & Hu 2001; Tinto 1997; Umbach & Wawrzynski 2005). Ne on korvattu lähes täysin tekemisen ulottuvuudella.

Opiskelijasta tulee näin ”musta laatikko”, jonka panospuolta kuvastavat erilaiset menettelytavat, opetusohjelmat ja ympäristötekijät, vuorovaikutus ja osallistuminen. Tuotospuolta edustavat tavoitteet, kuten opintojen loppuun suorittaminen, oppiminen, kehittyminen, sitoutuminen, tai menestymisen mittarit, kuten keskiarvo tai standardoidut testit. Subjektin ja hänen sisäisen maailmansa olemassaolon voi ainoastaan päätellä siitä aukosta, jonka kausaalimallit jättävät syötteiden ja tulosten väliin.

Yksi selitys tähän opiskelijan sisäisen maailman ja ylipäänsä opiskelijasubjektin kadottamiseen on se, että opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa syy-seuraussuhteita katsotaan korkeakouluinstituution näkökulmasta ja sen intressien värittämänä niin ylhäältä ja etäältä, että opiskelijasta tulee sarja määrällisesti mitattavia tekoja ja suoritteita. Opiskelija objektivoidaan ja erotetaan toimintaympäristöstään. Hänet otetaan tarkastelukohteeksi erilaisia ympäristönsä tekijöitä havaitsevana ja näiden havaintojen sekä niiden kognitiivisen arvioinnin pohjalta rationalistisesti toimivana mekaanisena nukkena. Tällaisessa tarkastelussa pyritään tunnistamaan suuria linjoja ja yleisiä mekanismeja, joissa opiskelija kokemuksineen on yksi välittävä tekijä.

Kun asioita katsotaan tästä perspektiivistä, emme näe kuorta syvemmälle. Opiskelijasubjektin sisäisen kokemusmaailman syrjimistä ei saa väistymään edes se, että kvantitatiivista kyselyä täydennetään kvalitatiivisella osiolla tai että tutkimusta rikastetaan opiskelijan näkökulmalla. Tällöinkin opiskelija saa äänensä kuuluviin vain tuottaakseen materiaalia erilaisista vaikutussuhteista, ei omista kokemuksistaan (ks. Tinto 1997, 609). Katse pysähtyy vääjäämättä opiskelijan ja tämän tekemisen ulkopinnalle, vaikka *kotonaan olemisen* ymmärtämiseksi se pitäisi ulottaa

osallistumisen ja opiskelijan sisäiseen maailmaan. Osallistumisen ja osallistamisen sijaan olisi syytä pyrkiä ymmärtämään *osallisuutta*. Ulkoisesta pitäisi päästä sisäiseen<sup>14</sup>, objektiivisesta subjektiiviseen, tekemisestä olemiseen ja olijaan, mekanistisesta mittaamisesta ja selittämisestä kuvaamiseen ja ymmärtämiseen.

Toiseksi kun opiskelija nähdään kuvaamallani tavalla vain mekaanisesti toimivana tekijänä, jonka toimintaan vaikuttavat tietyllä tavalla tietyt tekijät ja jonka toiminnasta seuraa näiden tekijöiden vaikutuksesta tiettyjä asioita, *opiskelijan kokemus eli kotonaan oleminen omakohtaisena ja sisäisenä kokemuksena ja olotilana hukkuu* selittäviin tekijöihin ja kausaalimalleihin. Kun opiskelijan kokemusta ei määritellä, käsitteellisellä tasolla rakennettu kausaaliketju erkaantuu todellisuudesta. Se jää sisällöllisesti ontoksi ja analyttisesti ontuvaksi, kun kokemusta selittäväillä tekijöillä rakennetaan vain kokemuksen "kuori", kokemukseksi nimettävän ilmiön rajat ja ulkopinta. Nämä rajat ja pinnat määrittelevät kokemuksen *mikä*-ulottuvuuden eli sen, mistä tässä nimenomaisessa kokemuksessa on kysymys, mikä on kokemuksen ala. Se, minkä itse näen olevan varsinainen kokemus eli kokemus *mitä*-ulottuvuudesta, on pintojen muodostaman kuution sisään jäävä tila, kokemuksen *miten*- tai *millainen*-ulottuvuus. Fenomenologisesti voitaisiin todeta, että opintojen jatkuvuus - tutkimuksessa kokemuksen kohdetta tai sen taustalla olevaa ilmiötä ei tarkastella noemaattisesti eli sellaisena kuin subjekti sen havaitsee (ks. Smith 2003).

Nämä subjektiin ja kokemukseen liittyvät ongelmat johtavat yhdessä siihen, että opintojen jatkuvuuden tutkijat kehittävät malleja, joiden tavoitteena on auttaa käytännön toimijoita luomaan jotain sellaista opintojen jatkuvuutta edistävää täysipainoista ja sitoutunutta osallistumista ja mukana olemista, jota tutkijat eivät itsenäisenä ilmiönä kuvaa eivätkä ymmärrä ja jonka kuorta syvemmälle he eivät pääse. Tällä ei kuitenkaan ole merkitystä niin kauan, kun tutkijat pystyvät tunnistamaan tähän määrittelemättömään mukana olemiseen johtavia tekijöitä ja siten selittämään tärkeiksi katsomiaan ja käytännön korkeakoulutuksessa arvostettuja lopputuloksia. Näiden tekijöiden avulla ja tutkimusten ehdottamia asioita

---

<sup>14</sup> Tiedostan, että toisen ihmiseen sisään tai sisäiseen maailmaan ei ole koskaan mahdollista täysin päästä. Sisäisen maailman tavoittamiseen viittaavilla sanavalinnoilla haluan vain korostaa sitä, että tutkimuksen pitäisi pyrkiä niin lähelle sisäisyyttä kuin mahdollista. Kokemuksista puhuttaessa esimerkiksi lähelle subjektiä ja tämän kokemuksia meneminen jää "liian kauas".



toimeenpanemalla korkeakoulutuksen käytännössä voidaan saavuttaa tietyllä tavalla määriteltyn ja mitattuun oppimiseen, kehittymiseen ja opintojen jatkuvuuteen liittyviä tuloksia. Haluttuihin lopputuloksiin päästään kiinnittämättä huomiota siihen, mitä erilaiset opiskelijat tämän kausaaliseksi oletetun ketjun osina kokevat ja tuntevat ja millaisia muita "tuloksia" korkeakoulussa voitaisiin saavuttaa itse ilmiöitä ja opiskelijoiden kokemuksia ymmärtämällä.

## 2.2.6 Subjektin sisäisellä kokemuksella kiinni kotonaan olemiseen?

Opintojen jatkuvuus -tutkimukseen perehtyminen osoittaa, että yksi siitä puuttuva keskeinen elementti on kokemus ja nimenomaan opiskelijasubjektin sisäinen kokemus. Katsaus johdattaa myös ajatukseen, että juuri kokemus voisi olla keino, jolla opiskelijan ulkopuolelta ja yksinomaisesta tekemisestä päästäisiin lähemmäksi opiskelijasubjektia sekä kokonaisvaltaista kokemuksellista olemista.

Siinä missä oma käsitykseni *kotonaan olemisesta* ei kuvaamallani tavalla kohtaa opintojen jatkuvuus -tutkimuksesta löytämiäni käsitteitä, alustava katsaus laajempaan kokemusta käsittelevään korkeakoulukirjallisuuteen osoitti, että jopa geneerisellä *kokemuksen* käsitteellä tarkoitetaan aivan toisenlaista, paljon suppeampaa, latteampaa, elottomampaa ilmiötä kuin mitä oman kokemuksen innoittamana olen lähtenyt etsimään. Esimerkiksi Tinto (1997) viljelee mainintoja kokemuksista, opiskelijan koulutuksellisista kokemuksista, luokkahuonekokemuksista, ensimmäisen vuoden kokemuksesta, koulutuksen ja luokkahuoneen kokemisesta, oppimiskokemuksesta sekä henkilökohtaisesta mukana olemisen tunteesta. Silti hän ei onnistu välittämään ymmärrystä ja tuntumaa siitä, miltä opiskelu tuntuu ja mitä opiskelija opiskellessaan kokee. Miksi?

Edellisestä kysymyksestä herää toinen kysymys: Syntyykö kuilu omien *kotonaan olemisen* ja *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteideni sekä korkeakoulututkimuksen välille siitä, että siinä *kokemus* ymmärretään tavalla, joka ei mahdollista *kokemuksellisten kokemusten* tutkimista kaipaamallani, kokemuksellisuutta ja kokemista arvostavalla tavalla? Miten kokemuksen käsite korkeakoulukirjallisuudessa oikeastaan ymmärretään ja missä kohdin se jää oman *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteeni näkökulmasta vajavaiseksi?

### 3 Kokemuksen käsitteen merkityksiä korkeakoulukirjallisuudesta metsästäessä

Tässä luvussa otan edellä esittämästäni kysymyksestä selvää. Teen näkyväksi korkeakoulututkimuksessa käytettyjen kokemuksen käsitteiden erilaisia merkityksiä sekä niissä oman *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteeni (ks. luku 2.1) valossa näkemiäni puutteita. Näin raivaan tietä uudentalaiselle, *kokemuksellisista kokemuksista* puhumisen mahdollistavalle *kokemuksen* käsitteelle. Ennen tutkimuskirjallisuudesta konstruoimieni kokemukskäsitteiden esittelemistä käyn lyhyesti läpi, millaiseen metodiin käsiteanalyysini pohjautuu.

#### 3.1 Metodista tukea tulkitsevasta käsitetutkimuksesta

Jäsenmän aikaisemman tutkimuksen tapoja käsitteellistää kokemus ja käyttää kokemuksen käsitettä tulkitsevan käsitetutkimuksen periaatteita löyhästi soveltaen. Metodina<sup>15</sup> tulkitseva käsitetutkimus voidaan määritellä tutkimustavaksi, jossa tehdään tutkimustyötä *käsitteistä*, niiden määritelmistä ja määritelmien sisältämistä *merkityksistä* (Takala & Lämsä 2001, 374). Tutkimuksessani muokkaan hieman tätä lähtökohtaa, sillä käytän tulkitsevan käsitetutkimuksen periaatteita käsitteisiin, joita ei eksplisiittisesti määritellä. Tällöin merkityksistä tekemäni tulkinnat nousevat esimerkiksi kirjoittajan tai tutkijan tavoista käyttää käsitettä tekstissään ja tutkia empiirisesti sitä ilmiötä, joka käsitteen alaan kuuluu.

Tulkitsevan käsitetutkimuksen perusajatuksen säilytän kuitenkin ennallaan. Tavoitteenani on tulkita ja ymmärtää käsitettä tai idearakennelmaa (Takala & Lämsä 2001, 375) katsomalla ikään kuin käsitteen käyttötapojen ”taakse” (Palonen 1982, 82 Takala & Lämsä 2001, 378 mukaan). Pysin pääsemään kiinni käsitteeseen liittyviin, kirjoittajalta tai tutkijalta itseltäänkin mahdollisesti tiedostamatta jääneisiin merkityksiin. Tulkitsevassa käsitetutkimuksessa tulkinnalla tarkoitetaan juuri tällaista merkitysten etsimistä, ”merkitysten metsästystä” (Kusch 1986 Takala & Lämsä 2001, 374 mukaan). Tulkitsevan käsitetutkimuksen avulla voidaan tätä kautta tarkastella tiettyä käsitettä esimerkiksi jonkin tutkimusparadigman lähtöoletusten valossa. Siten on mahdollista tuoda esille, kuinka käsite saattaa olla oletuksiltaan tietyllä tavalla

---

<sup>15</sup> Takala ja Lämsä (2001) puhuvat tulkitsevasta käsitetutkimuksesta metodologiana, vaikka tarkkaan ottaen kyseessä on paremminkin metodi. Itse käytän tulkitsevaan käsitetutkimukseen viitatessani metodi-termiä.



rajoittunut ja jo lähtökohtaisesti kapea-alaisia merkityksiä tuottava. (Ks. Takala & Lämsä 2001, 378)

Tässä tutkimuksessa merkitysten metsästämissä aineistona toimii opiskelijan kokemuksia käsittelevä korkeakoulukirjallisuus eli muiden kirjoittajien tuottama, valmiiksi olemassa oleva aineisto. Tällaista aineistoa Takala ja Lämsä (2001, 376) nimittävät ”mykäksi”, koska se ei mahdollista henkilökohtaista kontaktia tutkijan ja tutkimuskohteen välillä. Tutkijana haasteeni on tässä tapauksessa saada tämä mykkä teksti ”puhumaan” eli löytää siinä käytettyihin käsitteisiin sisältyviä merkityksiä. Puhutellessani mykkää tekstiä yritän siis saada kiinni vihjeistä ja johtolangoista, joiden pohjalta pyrin päättämään jotain sellaista, mitä ”paljain silmin” ei ole mahdollista nähdä (mt.).

Merkityksiä ei kuitenkaan ole mahdollista metsästää puhtaalta pöydältä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että teen edellä mainitun aineiston ”puhuttamisen” tietystä, tulkintoihini vaikuttavasta teoreettisesta näkökulmasta (Takala & Lämsä 2001, 377). Se ohjaa kiinnittämään huomiota tiettyihin asioihin kuvatessani ja tulkitessani kokemuksiin liitettyjä tai liittyviä merkityksiä. Omaan tutkimukseeni tällaiset suuntaviivat tulevat luvussa 2.1 esittelemistäni *kokemuksellisen kokemuksen ja kotonaan olemisen* ”epämääräisistä käsitteistä” (ks. Takala & Lämsä 2001, 384). Alun intuitiivisuudesta huolimatta nämä käsitteet heijastavat tietynlaisia näkökulmia, jotka tutkimuksen edetessä pyrin täsmentämään teoreettisiksi lähtökohdiksi (ks. luku 5.3). Muiden esittämien käsitteellistysten analyysi on oman teoreettisen kehikon rakentamisessa keskeinen työvaihe.

Tulkitseva käsitetutkimus on periaatteidensa puolesta luonteva metodinen valinta tähän tutkimukseen, koska sillä pyritään nimenomaisesti laajentamaan johonkin käsitteeseen liittyvää ymmärrystä (Takala & Lämsä 2001, 378). Onnistuessaan tulkitseva käsitetutkimus voi avata uudentyyppistä tulkintaa siitä, mitä jollakin käsitteellä ymmärretään ja millaisten oletusten pohjalta tällaista ymmärrystä tuotetaan (Takala & Lämsä 2001, 377). Kuten sanottu, olen kuitenkin ottanut tulkitsevan käsitetutkimuksen enemmänkin sovellettavaksi lähtökohdaksi kuin tiukaksi metodiseksi ohjenuoraksi. Se nimittäin sisältää yhden keskeisen heikkouden. Vaikka Takala ja Lämsä korostavat ”merkitysten metsästämistä” tulkitsevan käsitetutkimuksen keskeisenä tavoitteena, metodinsa soveltavan luonteen vuoksi he

eivät katso tarpeelliseksi eritellä, mitä merkityksellä tarkoittavat. Olen siksi joutunut luomaan oman käsitykseni siitä, millaisen merkityksen tässä tutkimuksessa merkitykselle annan.

Tässä tutkimuksessa lähdän metsästämaan merkityksiä wittgensteiniläisessä mielessä. Wittgensteinille (1953, 43) ”sanan merkitys on se, miten sitä kielessä käytetään” (ks. Biletzki & Matar 2006). Tarkastelen siis merkityksiä käsitteiden käyttötapojen kautta. Pyrin tekemään näkyväksi sen, mihin käsitteillä pyritään ja millaisiin tarkoituksiin niitä käytetään. Toisaalta käsitteen merkitys näkyy myös siinä, millaista ilmiötä käsitteellä tarkoitetaan (ks. Putnam 2003, 72). Tässä mielessä merkitys on semanttinen suhde sanan ja jonkin sen ulkopuolella olevan välillä. Merkitykset kertovat siitä, mikä tai millainen on se ilmiö, joka käsitteen avulla nimitään. Tällöin kyse on käsitteen alasta. Tapani käyttää sanaa merkitys sisältää siis käsitteen käyttöön ja sen alaan liittyvät ulottuvuudet. Käsitykseni merkityksestä tiivistyy hyvin Ortnerin (1997, 136) Geertzin merkityskäsityksestä tekemään tulkintaan: merkitys määrittelee asian ja antaa sille tarkoituksen. Tähän lisää vielä ajatuksen, että käsitteiden merkitykset ilmenevät käytänteissä, tässä tapauksessa tutkimuksessa ja korkeakoulutuksen arjessa, joissa niitä myös ylläpidetään ja muokataan.

### **3.2 Kokemuksen käsitteet korkeakoulukirjallisuudessa**

Tässä luvussa metsästään merkityksiä, joita opiskeluun ja oppimiseen liittyviin kokemuksen käsitteisiin korkeakoulukirjallisuudessa kätkeytyy. Korkeakoulututkimuksen kontekstissa kokemuksesta on kirjoitettu muun muassa käsitteillä kokemus korkeakoulutuksesta (‘experience of higher education’), korkeakoulukokemus (‘higher education experience’), yliopistokokemus (‘university experience’, ‘varsity experience’, ‘collegiate experience’), kokemus opiskelusta (‘experience of studying’), akateeminen kokemus (‘academic experience’), opiskelukokemus (‘study experience’), opiskelijan kokemus (‘student experience’, ‘undergraduate experience’), koulutuksellinen kokemus (‘educational experience’), kokemus oppimisesta (‘experience of learning’) ja oppimiskokemus (‘learning experience’).

Näiden kokemuksen käsitteiden käyttötapojen pohjalta olen konstruoinut yiisi kokemuskäsitettä. Niiden kuvausten lukeminen saattaa herättää ihmetystä. Miksi tutkimukseen on otettu mukaan käsitteitä, jotka erkaantuvat hyvinkin kauas



tutkimuksen kiinnostuksen kohteesta eli opiskelijan *kokemuksellisista kokemuksista*. Lukija voisi jopa huomauttaa, että hahmottamissani käsitteissä on kyse täysin erilaisista ilmiöistä ja toisenlaisista tutkimusintresseistä kuin tässä tutkimuksessa. Valintani esitellä korkeakoulukirjallisuuden kokemuskäsitteitä näin laajasti on kuitenkin tietoinen. Kokemuskäsitteiden ja niihin liittyvien merkitysten kavalkadilla pyrin rekonstruoimaan lukijalle oman kohtaamiseni korkeakoulukirjallisuuden kokemustutkimuksen kanssa. Pyrin välittämään tunteen ja ”tuntuman”, jotka syntyvät siitä, että tutkimuksissa ja kirjoituksissa puhutaan kokemuksesta lukuisilla eri tavoilla, mutta mikään niistä tunnu kokemuksellisen tietämisen valossa tyydyttävältä. Tavoitteenani on maalata kuvaa siitä, miten kokemuksen käsitettä käytetään sekä millaisia asioita ja ilmiöitä kokemuksella ja kokevalla subjektilla korkeakoulututkimuksessa tarkoitetaan. Tällaisella esitystavalla on kiehtova seuraus. Se antaa vihjeitä siitä, miten kokemusta *ei* ole ymmärretty ja millaiset funktiot kokemuksen käsitteen käytössä ovat jääneet paitsioon. Näiden huomioiden kautta on mahdollista lähteä ideoimaan, miten kokemus voitaisiin nähdä käsitteellisesti toisin.

Tarkastelen nyt muutamia edellä luettelemistani käsitteistä tulkitsevan käsitetutkimuksen linssin läpi. Käytän merkitysten metsästämisessä apuna neljää kysymystä, jotka valottavat käsitteisiin liittyviä merkityksiä ja taustaoletuksia: 1) Mitä kokemuskäsitteen alaan kuuluu eli mitä kokemus käsite pitää sisällään? 2) Millaisiin tarkoituksiin käsitettä käytetään eli mihin sillä pyritään? 3) Millaisia oletuksia ja käsityksiä kokemuksesta kokemuskäsitteessä liittyy tai liitetään? 4) Millaisia oletuksia ja käsityksiä kokevasta subjektista kokemuskäsitteeseen liittyy tai liitetään? Näiden kysymysten pohjalta olen konstruoinut korkeakoulukirjallisuudesta viisi erilaista kokemuksen käsitteen käyttötapaa, kokemuskäsitettä. Näitä seuraavaksi esittelemiäni kokemuskäsitteitä kutsun nimillä kokemus korkeakoulussa opiskeluna, kokemus käsitteellisenä konstruktiona, kokemus instituution hallintana, kokemus kulutettavan hyödykkeenä ja kokemus subjektin kokemuksena vailla kokemista.

### **3.2.1 Kokemus korkeakoulussa opiskeluna**

#### Käsitteen ala

Karkeimmalla tasolla kokemuksesta kirjoitetaan korkeakoulukirjallisuudessa käsitteillä kokemus korkeakoulutuksesta ('experience of higher education', esim. McMillan 2005; Ross ym. 2002) tai korkeakoulutuskokemus ('higher education

experience', esim. Yorke 1994; 2000). Näiden termien yhteydessä sana kokemus ymmärretään usein sen arkikielisessä merkityksessä: kokemus korkeakoulutuksesta on substantiivi sille, että jollain "on kokemusta" korkeakoulutuksesta (ks. esim. Ross ym. 2002) tai että joku on "saanut korkeakoulutuksen" (ks. Read ym. 2003, 271). Tällöin kokemuksella viitataan eräänlaiseen korkeakoulutuksen kokonaisuuteen, jonka voi "kokea" suhteellisen eheästi ja yhtenäisesti. Vaikka kokemus olisi ajallisesti pitkäkestoinen ja vaiheiltaan monimuotoinen, koetusta korkeakoulutuksesta puhutaan yksikkömuotoisena kokemuksena. Toisin sanoen korkeakoulutus tai jokin sen rajatumpi osa<sup>16</sup> on kokemus niille, jotka kuuluvat sen vaikutuksen piiriin. Vastaavanlainen konnotaatio on löydettävissä myös tavoista käyttää termejä opiskelijan kokemus ('undergraduate experience', esim. Astin 1984; McInnis 2002, 'student experience', esim. Longden 2004), yliopistokokemus ('university experience', esim. Barrie 2007; McInnis 2003, 'varsity experience', esim. Case 2007) ja koulutuksellinen kokemus ('educational experience', esim. Peltier ym. 2006; Yorke 1999).

Kun käsitettä kokemus käytetään edellä kuvatussa merkityksessä, sen kuvaamasta ja nimeämästä kokemusilmiöstä tulee yksioikoinen ja riisuttu. Kokemuksen määrittelemiseksi ja tunnistamiseksi riittää, että opiskelija opiskelee tai on hetkellisesti opiskellut korkeakoulussa ja että hän siten on tai on ollut kosketuksissa korkeakoulutuksen kanssa. Kokemus pelkistyy koulutukselliseksi jaksoksi, jonka uskotaan johtavan tuloksiin (ks. Astin 1984, 526; Barrie 2007, 439; Huang & Chang 2004, 391), jonka seurauksena opiskelijat odottavat oppivansa jotain (ks. Leckey & McGuigan 1997, 367) tai jonka seurauksena korkeakouluinstitutiot haluavat opiskelijoiden oppivan jotain (ks. Andersson ym. 2000, 9). Jopa täysin korkeakoulutuksen ja opiskelijan ulkopuolinen taho, kuten työnantaja, voi tällaisen kokemuskäsityksen mukaan arvioida korkeakoulukokemuksen laatua (ja jopa opiskelijan laatua) sen perusteella, mitä opiskelija korkeakoulutuksen jälkeen osaa (Yorke 1999, 17). Kokemusta on siis kaikki se, mikä kuuluu korkeakoulutukseen ja korkeakouluopiskeluun. Sitä, mitä tämä "kaikki" pitää sisällään, ei välttämättä sen

---

<sup>16</sup> Esimerkiksi ensimmäinen opiskeluvuosi (esim. McInnis 2001a; Pitkethly & Prosser 2001; Horstmanshof & Zimitat 2006) tai yksittäinen kurssi (esim. Ramsden 1991; Wilson ym. 1997).



tarkemmin eritellä. Tällainen kokemuskäsite tuntuukin laittavan kokemuksen ja korkeakoulutuksen väliin yhtäläisyysmerkin (ks. esim. Ross ym. 2002, 11).

### Käyttötarkoitukset

Kun kokemuksen käsitettä käytetään merkityksessä korkeakoulutuksen kokonaisuus, sen avulla tavoiteltavat intressit ja tarkoituksperät löytyvät yhteiskunnalliselta tasolta ja koulutuspolitiikasta sekä erityisesti massayliopistomallista (ks. Nixon 2001). Kokemuksen merkitys tiivistyy tavoitteisiin siitä, kuinka suurella prosentuaalisella osalla tietystä ikäryhmästä tulisi olla korkeakoulututkinto eli ”kokemus korkeakoulutuksesta” (Bishop 2003, 11). Vaakakupissa painavat pyrkimykset lisätä tätä korkeakoulutuksen läpikäyneiden osuutta väkiluvusta (Ross ym. 2002, 8; Peltier ym. 2006, 7) ja toisaalta minimoida kokemuksen kesken jättävien määrä (ks. luku 2).

### Kokemusta koskevat käsitykset ja oletukset

On sinänsä loogista, että rinnastettaessa kokemus korkeakoulutukseen, kokemuksesta voidaan puhua ilman kokijaa ja kokemuksen käsitteellistä tai sisällöllistä määritelmää. Tämänkaltaisen ”kokijaton” ja ”sisällötön” kokemuskäsite on ymmärrettävästi syntynyt vastaamaan tietynlaisiin tarpeisiin. Kokevan opiskelijan näkökulmasta katsottuna kokemus saa siinä kuitenkin vieraan muodon. Se herättää mielikuvan opiskelijasta ja jonkun muun kuin opiskelijan itsensä kokemasta kokemuksesta massan osana liikuteltavina pelinappuloina isojen pöytien ääressä pelattavissa peleissä.

Kun koko korkeakouluopiskelu ymmärretään yhteen niputettuna kokemukseksi, kokemuksesta tulee helposti kaksinapainen: joko kokemusta on tai sitten ei. Jos kokemusta jotenkin määritellään, adjektiiviattribuutiksi valitaan mitä ilmeisimmin ”riittävän hyvä” tai ”puutteellinen”, koska kokemuksen laatua peilataan korkeakoulukokemuksen osaksi saatujen opiskelijoiden opintojen jatkumiseen tai keskeytymiseen. Niin sanottua perinteistä kvantitatiivista kokemustutkimusta moititaan monesti siitä, että siinä esitetään ainoastaan määrällisiä kysymyksiä, kuten *kuinka paljon* (ks. Marton & Svensson 1979). Yksinkertaisessa *kyllä-* tai *ei-* vastausta odottavassa dikotomisessa kysymyksenasettelussa tiedustelu tehdään vieläkin yksinkertaisemmalla *onko-*kysymyksellä. *Kuka-*, *mikä-*, *millainen-* ja *miten-* kysymykset eivät kuulu tätä kaikkein pelkistetyintä kokemuskäsitystä edustavan tutkimuksen kysymyspatteristoon. Se, mikä tai millainen kokemus on ja mitä se

merkitsee sille, jolla sitä on, jää arvailujen varaan kokemuksen sisällön viitatessa itse kokemuksen ja kokevan subjektin ulkopuolelle. Kun lukija yrittää tällaisen kokemuskäsitteen perusteella tarttua kokemukseen, se luiskahtaa käsistä. *Onko-*kysymyksellä siitä ei saa otetta.

### Subjektia koskevat käsitykset ja oletukset

Jos kysymyksemme kokemuksen sisällöstä ja luonteesta jää vaille vastausta, kokemus korkeakoulussa opiskeluna -käsite ei valota myöskään ymmärrystämme kokevasta subjektista. Itse asiassa opiskelija tehdään lähes tarpeettomaksi, kun korkeakoulutuksen kokonaisuudeksi ymmärretystä kokemuksesta tulee edellä kuvatulla tavalla kokijasta riippumaton. Kokemus ei varsinaisesti ole kenenkään kokemus. Sen voisi jopa kuvata kokevasta subjektista irti revityksi, ainoastaan korkeakoulutuksen tarjontaan sidotuksi, mutta muuten itsenäisesti olemassa olevaksi asiaksi tai ilmiöksi.

Sama subjektittomuus näkyy siinä, että kokemuskäsitettä merkityksessä ”olla kokemusta” käyttävässä tekstissä kokeva subjekti eli se, jolla ”kokemusta on”, häivytetään tunnistamattomiin. Kärjistetyksi ilmaistuna subjekti on läsnä ainoastaan tutkimusraportin lauseiden subjektina, tekijäsanana. Sellaisena todennäköisimmin käytetään jotakin joukkoa (”osa väkiluvusta”, ”monet osa-aikaiset opiskelijat”, ”yli 21-vuotiaat, ammatillisista taustoista tulevat ihmiset”, ”kypsät opiskelijat” ja jopa ”ne, joilla ei ole kokemusta”) tai prosenttiosuutta (”se 20 prosenttia opiskelijoista, joilla on aikaisempaa kokemusta”) (ks. Ross ym. 2002).

### **3.2.2 Kokemus käsitteellisenä konstruktiona**

#### Käsitteen ala

Käsitteitä kokemus korkeakoulutuksesta, opiskelijakokemus, yliopistokokemus ja koulutuksellinen kokemus käytetään edellä kuvatun kokemuskäsitteen lisäksi samansuuntaisessa, kokonaisvaltaiseen korkeakoulussa opiskeluun viittaavassa merkityksessä. Siinä kokemuksen sisältö kuitenkin täsmentyy, kun kokonaisuus puretaan auki erilaisiksi elementeiksi (ks. esim. Tinto 1997; 1998). Käsite kokemuksen rakentumisesta yksittäisistä osista tulee eksplisiittisestikin esiin puheessa opiskelijan kokonaiskokemuksesta (ks. McInnis 2001b, 10, 13; McInnis 2003, 15) ja integroidusta kokemuksesta (ks. McInnis 2001b, 10, 11).



Tällainen kokemuskäsite pohjautuu oletukseen, että empiirisessä tutkimuksessa kokemukseen päästään kiinni kokoamalla yhteen sen osatekijät. Lisäksi uskotaan, että osatekijöiden vaikutus kokonaiskokemuksen muodostumiseen on selvitettävissä laskennallisesti. Kokemus ei siten ole käsitteellisen määrittelyn *tulos*, vaan jotain osien summaamisen *tuloksena* syntyvää ja hahmoa vaille jäävää. Toisin sanoen kokemusta ei nähdä itsenäisenä asiana tai ilmiönä, joka kaipaisi operationalisointia syvällisempää käsitteellistystä tai teoretisointia.

### Käyttötarkoitukset

Kysymys käsitteen käyttötarkoituksista on tämän käsitteen yhteydessä luontevaa jakaa kahtia. Yhtäältä on avartavaa tarkastella, millaisiin tarkoituksiin kokemuskäsitettä käytetään eli millaisen tutkimuksen tarkoitusperiä se palvelee. Edellä kuvatussa merkityksessä kokemuskäsite liittyy lähes elimellisesti kyselytutkimuksiin ja tilastollisiin analyyseihin. Niissä kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö, riippuva muuttuja, on operationalisoitu erilaisista tekijöistä muodostuviksi konstruktioiksi ja muokattu edelleen kyselylomakkeisiin kysymyksiksi ja vastausvaihtoehdoiksi. Tällöin kokemusta käsitellään ikään kuin välittävänä muuttujana. Sen kautta konkreettiset teot, tapahtumat ja tuntemukset siivilöityvät opiskelijan niistä muodostamissa käsityksissä ja tulkinnoissa eli opiskelijan kysymyksiin antamissa vastauksissa muuttujan arvoiksi. Nämä arvot nähdään kokemuksina, jotka puolestaan vaikuttavat riippuvaan muuttujaan. Sellaiseksi määritellään monesti esimerkiksi opintojen jatkuvuus, tyytyväisyys tai sitoutuminen opiskeluun.<sup>17</sup>

Toisaalta käyttötarkoitukseen liittyy myös kysymys siitä, mihin näillä mittaritutkimuksilla pyritään. Vastaus tähän pohdintaan paljastaa tästä käsitteestä

---

<sup>17</sup> Esimerkiksi Amber Lambert, Patrick Terenzini ja Lisa Lattuca (2007) paneutuvat 39 instituution otoksessaan siihen, miten koulutusohjelman ja kulttuurin muutokset vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin ja oppimiseen. Heidän kyselyin toteuttamansa tilastollinen tutkimus perustuu näennäiskausaaliseen käsitteelliseen viitekehykseen. Sen mukaan opetussuunnitelma ja opetus, tiedekuntakulttuuri sekä menettelytavat ja käytännöt heijastuvat opiskelijan kokemukseen luokahuoneessa ja sen ulkopuolella. Kokemukset taas vaikuttavat oppimiseen. 11 tavoiteltavan oppimistuloksen operationalisoinnista syntyi 36-kohtainen lista, josta johdettiin yhdeksän mittaria. Opiskelijan luokahuonekokemukset operationalisoitiin selkeydeksi ja organisoinniksi, yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi ja vuorovaikutukseksi opettajan kanssa sekä palautteeksi. (mt., 10). Tutkimuksensa päätteeksi Lambert ja kumppanit (mt., 24) päätyvät paradoksaalisesti peräänkuuluttamaan kokonaisvaltaisempia malleja, vaikka heidän tutkimuksensa selvästi edustaa kokemus käsitteellisenä konstruktiona -käsitettä ja sen korkeakoulutuksen osatekijöihin ja elementteihin pilkkovaa ajattelutapaa.

olennaisen piirteen. Tällaista kokemuskäsitettä käytettäessä kiinnostuksen kohteena ei nimittäin yleensä ole kokemus sinänsä. Kokemus on ainoastaan keino tai väline jonkin muun ilmiön ymmärtämiseen. Tällainen kokemuskäsite on löytänyt paikkansa esimerkiksi edellisessä luvussa käsitellyssä opintojen jatkuvuus -tutkimuksessa (esim. Longden 2004; Pascarella ym. 1986; Tinto 1997). Toisen käyttökontekstin sille muodostavat hankkeet, joissa yritetään käytännössä parantaa opiskelijan kokemuksen osatekijöitä, joiden kehittäminen nähdään itsessään arvokkaana tai tärkeinä pidettyjen lopputulosten kannalta kannattavana. Yksi keskeisistä tätä tarkoitusta ajavista käytötavoista on vuodesta 2000 lähtien vuosittain toteutettu amerikkalainen kyselytutkimus nimeltä National Survey of Student Engagement (NSSE).<sup>18</sup>

Kolmantena vastaavana pyrkimyksenä voidaan nähdä erilaisten korkeakoulutuksen suoritteiden ja sen tuottamien lopputulosten parantaminen sekä korkeakouluinstituution niihin kohdistuvien odotusten välittäminen. Tästä esimerkkinä toimii toinen laajasti käytetty amerikkalainen kysely College Student Experiences Questionnaire (CSEQ).<sup>19</sup> Se toimii työkaluna, jolla voidaan mitata opiskelijan vaivannäköä ja koulutuksellisiin toimintoihin osallistumista sekä näistä suoraviivaisesti seuraavia aikaansaannoksia, kuten oppimista ja kehittymistä. Kyselyn keskeinen lähtökohta on, että koetut velvollisuudet heijastuvat opiskelijan näkemään vaivaan. Koska velvollisuuksiin liittyy instituution taholta odotuksia, kyselyinstrumentin ja sen käsitteellisen viitekehyksen laatinut Robert Pace on upottanut CSEQ-kyselyyn joukon standardeja, joilla näitä odotuksia voidaan kommunikoida (Davis & Murrell 1993, 5). Tätä kautta kokemuskäsitteestä tulee apuväline, jolla mitataan käytännössä, miten opiskelija vastaa korkeakoulun vaatimuksiin.

---

<sup>18</sup> NSSE-kyselyn ja samalla kokemus käsitteellisenä konstruktiona -käsitteen levinneisyydestä ja vaikutuksesta käytännön korkeakoulutukseen kertoo se, että viimeisimmällä kierroksella vuonna 2007 NSSE-kyselyyn osallistui peräti 610 korkeakoulua. NSSE-projektin kantavana ajatuksena on nimenomaisesti tunnistaa opiskelijan kokemuksen ulottuvuuksia ja parantaa niitä erilaisilla menettelytapojen ja käytäntöjen muutoksilla. (National Survey of Student Engagement 2007a).

<sup>19</sup> CSEQ-kysely keskittyy opiskelijan kokemukseen kolmella alueella. Näitä ovat erilaisiin opiskeluaktiviteetteihin käytetty aika ja vaiva, näkemykset yliopistoympäristön olennaisista ulottuvuuksista ja arviot pärjäämisestä suhteessa korkeakoulun määrittämiin tuloksiin (Kuh & Hu 2001, 311).



Neljänneksi tällaisella kokemuskäsitteellä pyritään valottamaan kansallista ja instituutiotasoista suorituskkyä. Muun muassa Australiassa on hallituksen ja korkeakoulujen yhteistyössä kehitetty kokonaiskokemuksen käsitteeseen perustuvia suoritustuntareita, joiden tavoitteena on selittää perinteisiä opetukseen keskittyviä arviointeja laajemmin, mitä korkeakouluissa tapahtuu.<sup>20</sup>

Kokemuskäsitteelle, jossa kokemus nähdään korkeakoulutuksen osien synteessä, voidaan tunnistaa myös viides, edellisistä täysin poikkeava funktio. Käsite nimittäin toimii opettajien käytännöllisenä keinona jäsentää, mitä he voivat opettaa ja mitä eivät. Vastaavasti opettajat pyrkivät sen avulla hahmottamaan, missä ja miten opiskelijat oppivat. Tällaisen merkityksen kokemuskäsite saa puhuttaessa esimerkiksi yliopistokokemuksesta. Se on nähtävissä kokoelmana yliopiston älyllisessä ja sosiaalisessa yhteisössä syntyviä sekä opintoihin liittyviä ja opintojen ulkopuolisia yliopistoelämän kokemuksia<sup>21</sup> (Barrie 2007, 449), jotka vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen opettajien tarjoamasta formaalista opetuksesta riippumatta.<sup>22</sup>

#### Kokemusta koskevat käsitykset ja oletukset

Edellä mainitsemani kaltaiset positivistishenkiset ja kausaalisuhteisiin pohjautuvat tutkimukset ruokkivat kokemuskäsitystä, joka käytännössä liudentaa kokemuksen olemattomiin saman tapaan kuin opintojen jatkuvuus -tutkimus. Näin käy ensinnäkin siksi, että kyselytutkimuksissa kokemukset kulkevat ikään kuin kognitiivisen mankelin läpi. Tämä tarkoittaa sitä, että kysymyksen kohteena olevat asiat liittyvät

<sup>20</sup> Esimerkkinä tästä voidaan mainita Australian Kasvatus-, koulutus- ja nuorisasian ministeriön tilaama hanke, jossa päädyttiin kyselytutkimuksella tarkastelemaan kokonaiskokemuksen osatekijöitä, kuten opiskelijoille tarjolla olevan tuen laatua, opiskelijoiden tarpeisiin soveltuvia oppimisresursseja sekä opiskelijoiden näkemyksiä heidän sosiaalisista kokemuksistaan ja yhteisöön kuulumisen tunteistaan (McInnis 2001b, 13).

<sup>21</sup> Käsite kokemuksen muodostumisesta nimenomaan akateemisen ja sosiaalisen komponentin tuloksena on saavuttanut Barrien tutkimien opettajien käsitysten lisäksi korkeakoulukirjallisuudessa laajemmankin suosion tai jopa hallitsevan aseman (ks. esim. Huang & Chang 2004; McInnis 2001b; Tinto 1997; Tinto 1998).

<sup>22</sup> Tämä käy ilmi Simon C. Barrien (2007) fenomenografisesta tutkimuksesta. Hän tunnisti siinä korkeakoulujen opetushenkilökuntaa haastatteleamalla kuusi käsitystä siitä, miten korkeakouluopiskelijat oppivat niin sanottuja metataitoja ja miten niitä pitäisi korkeakoulussa opettaa. Metataidoilla tai geneerisillä taidoilla hän viittaa korkeakouluopiskelijan korkeakoulututkinnon suorittamisen seurauksena saamiin taitoihin, tietoihin tai kykyihin, jotka eivät ole sidoksissa tieteenalan sisällöllisiin kysymyksiin, vaan joita voidaan soveltaa laajasti erilaisissa konteksteissa (Barrie 2007, 440). Kuudes käsitys kiteytyy juuri siihen, että tällaiset taidot opitaan osallistumalla kokonaisvaltaiseen yliopistokokemukseen.

useimmiten jo lähtökohtaisesti tiedolliseen, älylliseen ja sosiaaliseen toimintaan sekä havaittavaan käyttäytymiseen tai tekemiseen. Viimeistään vastausvaihtoehtojen kautta kokemus tiedollistetaan ja rationalisoidaan, kun vastaajalta riistetään mahdollisuus sisällyttää ilmiötä koskevan kokemuksensa raportointiin kokemuksellisia ulottuvuuksia.

Toiseksi NSSE:n ja CSEQ:n kaltaisissa kyselytutkimuksissa mielenkiinnon voidaan kärjistäen todeta kohdistuvan riippumattomiin ja riippuviin muuttujiin, ei niinkään itse kokemukseen. Vaikka muuttujaleikin avulla tuotettua lopputulosta kutsuttaisiin esimerkiksi kokemukseksi korkeakoulutuksesta, kokonaiskokemukseksi tai koulutukselliseksi kokemukseksi, *opiskelijan* kokemuksina tällaisessa tutkimuksessa pidetään itse asiassa opiskelijan kyselytutkimuksessa antamia vastauksia. Samalla itse kokemus jää käsitteellisesti ja teoreettisesti täysin määrittelemättömäksi.

Muutkin ovat huomanneet korkeakoulukirjallisuudessa vastaavaa teoreettista ja käsitteellistä epämääräisyyttä. Esimerkiksi O'Connor, Lewis ja Müller (2007) antavat juuri käsitteiden ja käsitteellistämisen hataruudesta kipakkaa kritiikkiä mustien opiskelijoiden koulutuksellisten kokemusten tutkimukselle. On mielenkiintoista huomata, että käsitteellistä tarkkuutta peräänkuuluttaessaan O'Connor ja kumppanit kohdistavat vaateensa vain kokemuksen osatekijöihin, eivät omaan tapaansa käsitteellistää koulutuksellinen kokemus. Esimerkkinä koulutuksellisesta kokemuksesta O'Connor ja kumppanit (2007, 544) esittävät muun muassa mustien ja muiden opiskelijaryhmien väliset erot oppimisessa ja suoriutumisessa. Toisaalla he kertovat rasismin muovaavan opiskelijan koulutuksellista kokemusta (2007, 546) ja pitävät vastaavasti opiskelijoiden omien kertomusten kuuntelemista tärkeänä näiden koulutuksellisten kokemusten ymmärtämisessä (2007 546). Tällaisten lausumien myötä tutkijat jäävät pyörimään itse kokemuksen liepeille. He etsivät sen muodostavia tai sitä selittäviä tekijöitä ja keinoja, joilla päästä lähelle opiskelijoiden todellisia kokemuksia. He eivät kuitenkaan sanallakaan ota kantaa siihen, mikä tai millainen tämä selitettävä ja empiirisesti tavoiteltu kokemus on.

Sama logiikka pätee myös vähemmän kausaalisiin ajattelumalleihin pohjaaviin tutkimuksiin. Sekä Barrien (2007) tutkimien opettajien esiin tuoma yliopistokokemuskäsite että McInnis'n (2001b) kokonaiskokemusajattelu demonstroivat kokemusta käsittelevälle korkeakoulukirjallisuudelle tyypillistä



tilannetta. Sekä Barrie että McInnis määrittelevät yliopisto- tai kokonaiskokemuksen muodostuvan sosiaalisista ja akateemisista kokemuksista. Näitä yksittäisiä kokemuksia ei sen paremmin McInnis, Barrie kuin hänen haastateltavansaakaan hienojakoisemmin luonnehdi. Kokemusta selitetään kokemuksella, mutta selittävästä kokemuksesta ei sanota mitään.

Kun kokemus jää tällä tavoin toissijaiseksi ja käsitteellisesti avoimeksi, sillä tullaan viitanneeksi pitkäkestoiseen ja kokonaisvaltaiseen ilmiöön, eräänlaiseen aggregaattiin. Tällainen käsite herättää mielikuvan melko pysyvästä ja hiljalleen kumuloituvasta kokemuksesta tai paremminkin kokemuksen keski- tai tyyppi-arvosta. Kokemuskäsitteellä luonnehditaan, millaista opiskelu korkeakoulussa yleisesti ottaen ”tavallisen” opiskelijan tai opiskelijakunnan kokemusmaailmassa on. Tätä ajatusmallia kuvastaa McInnis’n (2001b) toteamus, että opiskelijapopulaation moninaistuuessa tyypillisestä opiskelijan kokemuksesta puhuminen tulee yhä haasteellisemmaksi. Taustalla kajastaa oletus, että opiskelijoiden ollessa ”perinteisiä” eli demografisten tekijöiden tai opiskelijaprofiilien suhteen samankaltaisia, myös heidän kokemustensa täytyy olla suhteellisen yhteneväisiä<sup>23</sup>. Opiskelijoiden kokemusten erilaisuuden huomioiminen ei siten ole haaste ainoastaan silloin, kun tutkitaan erityisryhmien koulutuksellisia kokemuksia (ks. O’Connor 2007, 542).

#### Subjektia koskevat käsitykset ja oletukset

Edellisiin käsitteisiin verrattuna tämän kokemuskäsitteen yhteydessä subjektikäsitteestä välähtää esiin uusi vivahde, vaikka karrikoidun tulkinnan mukaan myöskään McInnis’n (2001b; 2003) kokonaiskokemuksella tai vastaavilla kyselytutkimusten tuottamilla ”kokemuksilla” ei ole subjektia. Tällainen tulkinta

---

<sup>23</sup> Yksi silmiinpistävä piirre korkeakouluopiskeluun liittyvien kokemusten tutkimuksessa onkin se, että kun opiskelijan yleisluontoista kokemusta lähdetään purkamaan tarkemmin auki, kiinnostus suuntautuu usein erilaisten erityisryhmien kokemuksiin. Korkeakoulutuksen kokonaisuuden muodostaviin osatekijöihin onkin pureuduttu erityisesti tutkittaessa ”ei-perinteisiä” opiskelijoita, kuten vammaisia opiskelijoita (esim. Holloway 2001; Riddel 1998; Tinklin & Hall 1999), poikkeavista etnisistä taustoista tulevia opiskelijoita (Hu & Kuh 2003; O’Connor 2007; Solórzano & Villalpando 1998), osa-aikaisia opiskelijoita (Bourner 1991), ensimmäisen vuoden opiskelijoita (McInnis 2001a; Smith 2004; Pitkethly & Prosser 2001; Horstmanshof, & Zimitat 2006), ensimmäisen polven opiskelijoita (Terenzini ym. 1996) tai kun kokemuksia on valotettu sukupuolen näkökulmasta (Richardson & King 1999). Aikaisemmalta tutkimukselta tuntuu kuitenkin jäävän liian vähälle huomiolle se, että myös ”tavallisten” ja ”perinteisten” ”keskiverto-opiskelijoiden” (vrt. Mäntylä 2007) keskuudesta ja jopa yksittäisen opiskelijan kokemuksista löytyy vähintään yhtä rikas kokemusten kirjo.

perustuu siihen, että esimerkiksi kokonaiskokemus on käsitteellinen konstruktio tai todellisuuden approksimaatio eikä opiskelija arkielämässään koe mitään sellaista kuin ”kokonaiskokemus”. Opiskelijan voidaan kuitenkin nähdä olevan läsnä kokemukseen sisään leivottuna, koska kyselytutkimuksissa opiskelijasta tehdään tietolähde, jolta kerätään informaatiota.

Tutkimuskohteena ei tällaista kokemuskäsitettä käytettäessä ole opiskelija eikä opiskelijan kokemus, vaan jokin opiskelijaan liittyvä ilmiö, jonka ymmärtämisessä opiskelija voi toimia informantina. Tutkimuksessa tiedustellaan opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia erinäisistä korkeakouluopiskelun osatekijöistä. Vastauksista saadaan selville, mitä mieltä opiskelija asioista on. Koska tällaisilla kysymyksillä tuotetut tulokset kertovat vain opiskelijan ja tiedustellun asian välisestä ulkoisesta suhteesta, sillä ei päästä lähellekään opiskelijan sisäistä maailmaa. Kun erilliset näkökulmat sitten summataan, tutkijalla on käsissään abstraktio nimeltä opiskelijan kokonaiskokemus. Se ei kuitenkaan ole *opiskelijan* kokemus sen enempää kuin *kokemuskaan*. Se on käsite ja väline, joka palvelee koulutuspolitiikan tai korkeakouluinstituution tarkoitusperiä.

### 3.2.3 Kokemus korkeakouluinstituution hallintana

#### Käsitteen ala

Kun valtakunnallisilta ja poliittisilta peliareenoilta otetaan askel kohti opiskelijan arkipäiväistä opiskelu- ja kokemusmaailmaa, siirrytään luontevasti korkeakouluinstituution tasolle. Sielläkään ei silti ole kysymys opiskelijan kokemusmaailmasta, vaan korkeakoulun pyrkimyksistä vaikuttaa opiskelijaan ja hänen kokemukseensa. Juuri tällainen instituution kontrollia korostava näkemys on pitkään dominoinut käsitystä opiskelijan kokemuksesta (McInnis 2002, 181) ja värittänyt vahvasti tutkimuskirjallisuuden käsitystä opiskelijan roolista korkeakoulutuksessa.

Korkeakouluinstituution ja hallinnon näkökulmasta tehdyssä tutkimuksessa kokemus saakin edellisten käsitteiden rinnalle ja tilalle uudenlaisia merkityksiä. Instituutiopainotteisessa kokemuskäsitteessä kokemus on jotain, jonka korkeakoulu valtakunnallisen politiikan tai kansainvälisen kilpailun ohjaamana luo ja tarjoaa ja jota se muokkaa ja kontrolloi. Kokemuskäsitteeseen sisältyy oletus korkeakouluinstituution yksinoikeudesta opiskelijan kokemuksen synnyttämiseen ja



hallinnointiin. Craig McInnis (2002, 176) luonnehtii tätä osuvasti kielikuvalla, jonka mukaan tällaisessa ajattelussa aikuistumisen ja kypsymisen prosessin oletetaan tapahtuvan korkeakoulussa silkkiäistoukan kotelon kaltaisessa ympäristössä korkeakoulun alulle laittamana, tuottamana ja ohjaamana. Näin ollen tässä käsitteessä kokemuksella ei tarkoiteta sitä, miten opiskelija jonkin asian omakohtaisesti kokee. Kokemus on se, mitä korkeakoulu tarjoaa. Siksi kokemus syntyy ja sijaitsee subjektin ulkopuolella ja on olemassa jopa subjektista riippumatta.

### Käyttötarkoitukset

Tällainen kokemuskäsite on omimmillaan, kun pyritään mittaamaan korkeakoulun vaikuttavuutta ja vaikutusta opiskelijaan. Yhtäältä se liittyykin korkeakoulun haluun luoda tarkoituksenmukaisia oppimisympäristöjä (esim. Andersson & Day 2005) ja altistaa opiskelijat sopiville yliopisto-, opiskelu-, kurssi- ja oppimiskokemuksille (ks. Barrie 2007) maksimoidakseen vaikuttavuutensa, jota mitataan korkeakoulun itsensä, kansallisen opetushallinnon tai kansainvälisten standardien määrittelemillä mittareilla.

Toisaalta tavoitteena on tutkimuksen avulla tunnistaa ne elementit ja mekanismit, joiden kautta opiskelijaan on käytännössä mahdollista vaikuttaa. Tämä tulee hyvin esiin Lambertin, Terenzinin ja Lattucan (2007) kirjallisuuskatsauksesta, johon he ovat koostaneet erilaisia tutkimuksissa käytettyjä tapoja, joilla korkeakoulun ja opiskelijan kokemuksen välistä suhdetta käsitellään. Heidän katsauksensa perusteella tämän kaltaisen kokemuskäsitteen voidaan nähdä palvelevan korkeakouluinstituutioiden ja hallinnan intressejä tutkimuksissa, joissa kokemusta ja oppimistuloksia selitetään instituutioiden välisillä rakenteellisilla tekijöillä, kuten korkeakoulun kontrollimekanismeilla, opintosuunnitelmallisilla tavoitteilla, koolla ja valikoivuudella (ks. mt., 2). Vastaavasti tutkimuksissa, joissa korkeakoulun operationaalista toimivuutta, ilmapiiriä tai kulttuuria tarkastellaan keskeisinä opiskelijan kokemusta muokkaavina tekijöinä (ks. mt., 2), kokemuskäsite päättyy ajamaan korkeakoulun vaikutuspyrkimyksiä.<sup>24</sup> Tiivistäen voidaankin sanoa, että tässä

---

<sup>24</sup> Aikaisempaa tutkimusta läpikäytyään tutkijakolmikko (mt., 3) tunnistaa tarpeen nähdä opiskelijan kokemusta muovaavina tekijöinä myös opiskelijaa lähempänä olevat, korkeakouluinstituutioon kytkeytyvät asiat, kuten vertaisympäristön (so. vuorovaikutus opiskelijakollegoiden kanssa), tiedekuntakulttuurin sekä korkeakoulun sisäisen rakenteen, opinto-ohjelman ja politiikan. Näin he avaavat tutkimusagendaa hahmottamalla korkeakouluille uusia mahdollisuuksia parantaa vaikuttavuuttaan kokemuskäsitteen avulla.

merkityksessä kokemuskäsitteellä pyritään valjastamaan erilaiset korkeakoulutukseen liittyvät asiat korkeakouluinstituution hallinnan välineeksi.

### Kokemusta koskevat käsitykset ja oletukset

Tässä käsitteessä kokemus on rakenteeltaan samankaltainen osien yhteenliittymä kuin edellä. Näkökulma, josta kokemusta osineen katsotaan, on kuitenkin toinen. Kokemuskäsitettä instituution hallintana leimaa korkeakoulun silmiinpistävä halu ja tarve miettiä keinoja, joilla hallita ja kontrolloida yhä vaikeammin hallittavissa ja kontrolloitavissa olevaa kokemusta. (ks. McInnis 2002; 2003). Käsitys kokemuksesta onkin harvinaisen selvä. Kokemus itsessään ei ole kiinnostava. Olennaista on se, mitä korkeakouluinstituutio voi ja mitä sen tulee kokemukselle tehdä ja miten.

Kun kokemusten oletetaan olevan korkeakoulun hallinnassa, ne nähdään hajanaisina ja irrallisina tai ainakin korkeakouluinstituutiot haluavat niiden tulevan nähdyiksi sellaisina ilman sitä paketoitua ja integroitua, jonka juuri korkeakoulut pystyvät määrätietoisesti suunnittelun ja hallinnan avulla tarjoamaan (ks. McInnis 2001b, 10-11). Siksi korkeakoulujen hallinnossa kokemus hahmotetaan työstettäväksi kohteeksi, josta esimerkiksi opetussuunnitelmalla muovaamalla saadaan vaikuttava ('effective') (ks. McInnis 2001b, 9; Andersson & Day 2005, 319). Kokemus tai ainakin sen vaikuttavuus on siten korkeakoulun ohjauksesta ja kontrolloinnista kiinni ja sen vuoksi korkeakoulujen on entisestään pönkitettävä velvollisuuttaan muokata opiskelijan kokemusta opiskelijan itsensä ja yhteiskunnan parhaaksi (McInnis 2003, 5).

McInnis (2001b) tuo kokemuskäsitystä koskevaan keskusteluun lisäulottuvuuden, kun hän kirjoittaa opiskelijan kokemuksista ('student experience') ja kokemuksista jostakin ('experience of'). Niillä McInnis viittaa kokemukseen, joka kuvastaa yleisluontoisesti opiskelijan opiskeluun tai kulutuskäyttäytymiseen vaikuttavaa taustatilannetta. Astinin 'involvement'-käsitteen tapaan hän näkee, että kokemus voidaan havaita opiskelijan toiminnan perusteella. Tämä käy ilmi McInnis'n pohtiessa osa-aikatyön merkitystä opiskelukokemuksessa. Hän toteaa tutkimustulosten osoittavan, että täysipäiväisiin opiskelijoihin verrattuna osa-aikaisesti työskentelevät opiskelijat viettävät vähemmän aikaa kampuksella, tekevät niukemmin yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa ja opiskelevat lukukauden aikana epätasaisemmin. Tällä tavoin approksimoitu, mutta määrittelemättä jäävä kokemus sopii selittämään korkeakoulun



vaikuttavuutta ja vaikutusta opiskelijaan. Samalla voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, tarkoittaako käsite kokemus mitään kokemukseen viittaavaa. Sana *kokemus* voitaisiin huoletta korvata sanalla *vaikutus*. Kyse on pikemminkin siitä, mitä osa-aikatyöskentelystä seuraa kuin mitä osa-aikaisesti työskentelevä opiskelija korkeakoulussa kokee. Vaikka taustatekijät eivät kuulu korkeakoulun hallinnan piiriin, ne liittyvät sen näkökulmasta erottamattomasti siihen, millainen vaikutus koulutuksella opiskelijaan lopulta on. Ymmärrettävästi vaikuttavuuden mittaamisen kannalta konkreettisilla seurauksilla on siksi välittömämpi huomioarvo kuin kokemuksilla ja opiskelun kokemisella.

### Subjektia koskevat käsitykset ja oletukset

Tässä käsitteessä opiskelijasta tehdään pahimmillaan kokemuksen *vastaanottaja*, sillä kokemus on jotain korkeakouluinstituution investoinneista syntyvää, minkä opiskelijat korkeakoulun tekemän työn ja testattujen institutionaalisten käytänteiden vaalimisen tuloksena ottavat vastaan (National Survey of Student Engagement 2007b). Korkeakoulupolitiikan ja ideologian tasolla instituutiolähtöisestä mallista löytyy toisenlaistakin yritystä nostaa opiskelija esiin korkeakoulun koneiston uumenista. Näissä tapauksissa on useimmiten kyse hallinnosta, resursseista ja ajankäytöstä, jolloin yksittäisen opiskelijan sijasta instituutio näkee vain opiskelijoiden massan, opiskelijakunnan. (Johnson & Deem 2003, 310). Kärjistäen voidaan sanoa, että tällaista instituutio- ja hallintolähtöistä kokemuskäsitettä käyttävissä tutkimuksissa opiskelijat pilkahtavat esiin samassa yhteydessä, kun puhutaan numeroista, markkinoiden kysyntäpuolesta, resurssiyksiköistä tai hallinnollisen työtaakan lähteistä (mt., 295).

Valaisevia esimerkkejä tällaisen kokemuskäsitteen subjektikäsitteestä löytyy yllättäen myös oppija- ja oppimiskeskeistä koulutusta käsittelevästä kirjallisuudesta (Fear ym. 2003, 152), jonka voisi kuvitella ottavan vakavasti opiskelijasubjektin ja tämän kokemuksen. Esimerkiksi Robert B. Barr ja John Tagg (1995) julistavat laajaa huomiota herättäneessä artikkelissaan *From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education* ainakin amerikkalaisen korkeakoulutuksen olevan siirtymässä hienovaraisesti mutta syvällisesti uuteen paradigmaan, jota he nimittävät ”Oppimisparadigmaksi”. Kun aiemmin vallalla olleen ”Opetusparadigman” tehtävänä oli tarjota opetusta, ”Oppimisparadigmassa” korkeakoulun tavoitteena on tuottaa [sic]

oppimista (mt.). Oppimisen ja opiskelijan roolin korostaminen synnyttää odotuksen, että asioita, kenties kokemustakin, katsottaisiin opiskelijan näkökulmasta. Barrin ja Taggin tapauksessa näin ei kuitenkaan käy. McInnisin (2001b) tavoin hekin näkevät opiskelijan opiskelukokemuksen instituution vastuuna ja korkeakoulun suunnittelun tuloksena. Kokemus alistetaan siis ikään kuin instituution hallinnoitavissa olevaksi omaisuudeksi, vaikka siitä syntyvä oppiminen olisikin opiskelijan ”omaa” (ks. mt., 12). Mainitsemisen arvoinen on myös Barrin ja Taggin oppimiskeskeisyyden ja managerialistisen diskurssin yhdennäköisyys. Ei ihme, että opiskelijasubjekti jää jalkoihin, kun oppimisparadigmassakin puhutaan lisäarvosta, oppimistuottavuudesta, suoritusten mittaamisesta, mitattavissa olevista oppimisyksiköistä ja kuluista per oppimisyksikkö per opiskelija (ks. Barr & Tagg 1995).<sup>25</sup>

Opiskelijoiden loistaminen poissaolollaan jopa opiskelijan kokemusta koskevissa tutkimuksissa ja käytännön hankkeissa voidaan nähdä johdannaisena laajemmasta korkeakoulututkimuksen perinteestä. Silver ja Silver (1997, 9 Johnson & Deem 2003, 291 mukaan) puhuvat ”merkittävistä hiljaisuuksista” 1900-luvun loppupuolen korkeakoulututkimuksessa. Heidän mukaansa politiikan laatijoiden ja instituutioiden johtajien mielenkiinnon aiheet ovat vaikuttaneet tutkimusintresseihinkin. Siksi huomio on siirretty opiskelijoiden elämästä ja kokemuksista siihen, millaisia seurauksia erilaisista korkeakoulupoliittisista muutoksista instituutioille koituu ja miten opiskelijat opetukseen tai tutkijoiden elämään ja työhön vaikuttavat. Tämän käsitteen subjektikäsityksessä opiskelijasta tehdään kokevan subjektin sijaan ”implementointiongelman” (vrt. Johnson & Deem 2003, 295). Tällaisen ajattelun taustalla piilevää yliopistohallinnon maailmankuvaa ei ole vaikea tunnistaa. Opiskelijat jäävät kokevina subjekteina ”hiljaisuuteen”.

---

<sup>25</sup> Sama instituutiolähtöisyys ja opiskelijasubjektin laiminlyönti korostuu, kun Fear ja kumppanit (2003, 157) luettelevat kysymyksiä, joihin vastaamalla he yrittivät viedä Barrin ja Taggin ajatusta käytäntöön kahdessa korkeakoulussa. Listalta löytyvät kysymykset *mitä pitäisi oppia, mitä tarkoituksia varten, kenen kanssa, missä, milloin ja miten*. Ymmärrystä oppimisesta opiskelijan näkökulmasta nämä kysymykset eivät valota. Käytännön kokeilujensa edetessä Fear ja kumppanitkin huomasivat tämän. Heidän suuri havaintonsa oli, että opiskelijan henkilökohtaisella paneutumisella ja osallistumisella sekä omakohtaisesti koetuilla merkityksilläkin on oppimisessa merkitystä (ks. Fear ym. 2003, 160).



### 3.2.4 Kokemus kulutettavana hyödykkeenä ja palvelukokemuksena

#### Käsitteen ala

Edellisten kaltaisista kokemuksen kokevasta subjektista irrottavista käsitteistä löytyy kolmaskin variaatio. Siinä kokemuksen tuottaminen on edelleen instituution suunnitelmallisen toiminnan varassa ja kokemus lähtökohtaisesti opiskelijan ulkopuolella. Korkeakoulun tarjoama kokemus ei kuitenkaan vastaakaan yksi yhteen opiskelijan kokemusta. Edeltävistä käsitteistä poiketen tähän käsitteeseen kietoutuu oletus, että opiskelijalla on valta valita, mihin relevantteina pitämiinsä korkeakoulun tuottamiin ”kokemuksiin” hän osallistuu ja millä tavalla. Vaikka kokemus on sidoksissa korkeakouluun, korkeakouluhallinto tai opettaja ei voi yksin kontrolloida *opiskelijan* kokemusta. Kokemuksina nähdystä yksittäisistä korkeakoulutuksen elementeistä tulee ikään kuin hyödykkeitä ja palveluja, jotka korkeakoulu tuottaa ja asettaa tarjolle. Varsinaiset opiskelijan kokemukset realisoituvat kuitenkin vasta palvelutapahtumassa, kun opiskelija kuluttaa kyseisen palvelun tai ”ostaa” hyödykkeen ja vaikuttaa samalla omalla toiminnallaan lopputulokseen tai saamaansa hyötyyn.

Tämän kokemuskäsitteen taustaa valottaa Pascarellan ja Terenzinin (1991 Waugh 2002 mukaan) katsaus korkeakoulujen vaikutusta opiskelijaan kartoittaneisiin tutkimuksiin. Heidän löydöksensä oli, että korkeakoulun aikaansaannos suhteessa opiskelijaan ei ole täysin riippuvainen siitä, mitä korkeakoulu tekee opiskelijoille tai opiskelijoiden puolesta. Suuri osa korkeakoulutuksen opiskelijaan jättämistä jäljistä syntyy siitä, millä tavalla opiskelijat itse osallistuvat, näkevät vaivaa ja tarttuvat erilaisiin korkeakoulun tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä akateemisiin ja ei-akateemisiin toimintoihin. (ks. Waugh 2002). Tällaisen ajattelumallin mukaan esimerkiksi luokkahuonetilanteessa huomion keskipisteenä ei ole opettaja, opetettava sisältö eikä opettamisprosessi, vaan tapa, jolla opiskelija osallistuu oppimiseen (Barrie 2007). Davis & Murrell (1993, 6) ilmaisevat saman asian ytimekkäästi: korkeakoulun ja opiskelijan välisellä kumppanuudella on ratkaiseva rooli, koska korkeakoulu ei voi yksin ”tuottaa oppimista”. Tässä käsitteessä opiskelija pääseekin tietynlaisen toimijuuden kautta osalliseksi omasta kokemuksestaan. Siitä tulee hänen ja korkeakoulun yhteisesti tuottama.

### Käyttötarkoitukset

Usein kokemus kulutettavana hyödykkeenä ja palvelukokemuksena -käsitteen näkee yhdistettävän sanaan *laatu* (Yorke 1994; 1999; 2000), joka sopiikin hyvin markkinametaforan jatkeeksi. Sille antaa leimansa korkeakoulun halu varmistaa ja ennen kaikkea tiedottaa tai jopa markkinoida ulkoisille ja sisäisille sidosryhmille, että sen tarjoama koulutus täyttää tietyt korkeakoulun tai kansallisen opetushallinnon määrittelemät standardit sekä täyttää kansainvälisten akkreditointien ja laatuleimojen edellytykset. Ajatusketju etenee niin, että instituution tarjoamien palveluiden, kuten opintosuunnitelman, resurssien, opetushenkilökunnan vaivannäön, tukitoimintojen ja opinto-ohjelman sekä opiskelijan panostuksen nähdään olevan suoraan verrannollisia ja kausaalisessa suhteessa laadukkaaseen kokemukseen (ks. Yorke 1999, 18). Siksi näiden tekijöiden laadun mittaamisen uskotaan kertovan myös opiskelijan kokemuksen laadusta. Tyypillisin asiayhteys, jossa kokemuskäsitettä tässä merkityksessä käytetään, muodostuu laatuakkuajattelusta ja auditoinneista (ks. esim. Waugh 2002; Yorke 1994) – tarjoavathan ne oivallisen keinon vakuuttaa yhteiskunta ja opiskelijat sekä rahoittajat siitä, että juuri kyseisen korkeakoulun tarjoama kokemus on laadukas, erikoislaatuinen ja siten muista erottuva (ks. McInnis 2001b, 9-10). Opiskelijan näkökulma saattaa kietoutua laadun kehittämis- ja mittaamisintresseihin erityisesti, kun korkeakoulut kilpailevat lahjakkaista ja lupaavista opiskelijoista. Se tuskin on kuitenkaan ensisijainen laadun kehittämiseen motivoiva asia.

### Kokemusta koskevat käsitykset ja oletukset

Niin kuin mielikuva kokemuksesta korkeakoulun tarjoamana hyödykkeenä tai opiskelijan ja korkeakoulun yhteistuotannosta syntyvänä palvelukokemuksena (ks. Aldridge & Rowley 1998) antaa ymmärtää, kokemusta ei tässä käsitteessä ole tarkoitettukaan ”koettavaksi”. Se on pikemminkin suunnattu markkinoilla kaupankäynnin kohteena olevaksi, strategisesti ja suunnitelmallisesti kulutettavaksi hyödykkeeksi (ks. Murtola 2007). Opiskelijalle tässä käsitteessä annettu mahdollisuus vaikuttaa omaan kokemukseensa tuokin esiin tietyn opportunismin, joka tarjoaa vastinparin korkeakouluinstituution yksisuuntaisille ja instrumentaalisille pyrkimyksille muokata opiskelijan kokemusta.



Tässä merkityksessä opiskelijan kokemus on asia tai ilmiö, jota *opiskelijat* kontrolloivat ja muokkaavat sopimaan aikatauluihinsa ja prioriteetteihinsa (McInnis 2001, 176). Opiskelija ei ota vain vastaan sitä, mitä korkeakoulu tarjoaa. Hänen on harkittava, paljonko korkeakoulukokemukseen kannattaa panostaa ja arvioitava, millainen hyöty siitä on saatavissa (Kuh 2003, 2). Itse asiassa opiskelijan on tietoisesti valittava erilaisista toimintastrategioista ne, joiden avulla hän voi maksimoida kokemuksesta saamansa hyödyn (ks. Beaty ym. 2005, 72). Kokemuskäsitteeseen liittyy olennaisesti myös käsitys siitä, että erotuksena odotuksista ja ideaaleista kokemus on opiskelijan konkreettisesti kokema asiointi (ks. Waugh 2002). Jos opiskelija ei ole kokemukseensa eli reaaliseen tilanteeseensa tyytyväinen, hän voi asiakkaana jopa vedota *kuluttajanoikeuksiinsa* ja vaatia muutosta (Read ym. 2003, 273, 274). Tällaisessa mallissa opiskelijan kokemukset ovat siis kiinnostavia, mutta vain siinä määrin kuin ne vaikuttavat tämän *kulutuskäyttäytymiseen*.

#### Subjektia koskevat käsitykset ja oletukset

Vaikka opiskelijalla päätöksiä tekevänä kuluttajana ja jopa henkilökohtaisia merkityksiä luovana ja inhimillisenä oppijana on tässä käsitteessä jonkinlainen rooli, kokevana subjektina hänellä ei tunnu olevan osaa eikä arpa. Puhuttaessa oppimiskokemuksesta (Barrie 2007) se, mitä opiskelija oppii, ei edellisestä käsitteestä poiketen olekaan suoraan johdettavissa siitä, mitä opettaja opettaa. Koska kyse on nimenomaan oppimis-, ei opetuskokemuksesta, voisi kuvitella, että termillä viitataan *opiskelijan* kokemukseen. Kyseiseen käsitteeseen liittyy kuitenkin oletus, että oppimiskokemus on opettajan toiminnasta syntyvä objektin kaltainen hyödyke. Tämä tulee selvästi esiin ajatuksessa, että opiskelija *paneutuu* (McInnis 2001b, 8) tai *osallistuu* oppimiskokemuksiin (Barrie 2007, 444) ja *on vuorovaikutuksessa* niiden kanssa (mt., 448)<sup>26</sup>. Toisin sanoen tällaisen kokemuskäsityksen mukaan kokemus on olemassa ilman subjektia eikä opiskelijaa nähdä kokemuksen kokijana. Jotta tällaisella kokemuskäsitteellä päästäisiin kiinni opiskelijan kokemuksiin, tuntuisi

<sup>26</sup> Samanlainen käsitys on löydettävissä laajemminkin korkeakoulukirjallisuudesta, jossa puhutaan oppimiskokemusten suunnittelemisesta ja organisoimisesta (ks. esim. Bowden 1995, 147), hallitsemisesta (esim. McInnis 2002, 177) sekä koulutuksellisten kokemusten tarjoamisesta (Grosset 1991, 176; Johansson, Marton & Svensson 1985, 236 Säljö 1994, 76 mukaan) ja rakentamisesta (Booth 1997, 147).

tarpeelliselta esittää kysymys: ”Miten opiskelija *kokee* opettajan tarjoaman ja ”kuluttamansa” *oppimiskokemuksen*?”

Huomionarvoista on, että tässä käsitteessä opiskelijalle annetaan silti korkeakouluinstituution näkökulmasta keskeinen rooli, koska nimenomaan kokemuksiin osallistuminen on yksi toivottujen opiskelutulosten (ks. McInnis 2001b, 8) ja laadukkaan kokemuksen (Yorke 1999) saavuttamista edistävä tekijä. Karrikoidusti voidaan sanoa, että opiskelijasta tulee yksi osa palvelukokemusta, jonka vaikutus oppimistuloksiin ja sitä kautta kokemuksen laadukkuuteen pyritään maksimoimaan. Tällöin riskinä on se, että subjekti vieraantuu itsestään luovana ja itsenäisenä oppijana (Mann 2001, 14), koska oppiminen on opettajan käsissä oleviin ”oppimiskokemuksiin” osallistumista sekä suoritteita, jotka realisoituvat harjoituksina ja tehtävinä. Opiskelijasta sukeutuu strateginen peluri. Vastaavasti tilalle voi tulla alistuvainen ja sääntöjä noudattava minä, joka vastaa hänelle asetettuihin kurssivaatimuksiin, mutta menettää luovan itsensä elävyyden (mt., 13).

Kun kokemus korkeakouluinstituution hallintana -käsite pohjautuu perinteiseen managerialistiseen kontrolli- tai hallinta-ajatteluun, tämän kokemuskäsitteen voidaan nähdä kytkeytyvän niin sanottuun ’New Higher Education’ tai ’New Managerialism’ -tyyppiseen korkeakoulujärjestelmään. Sen myötä funktionaalisuutta ja tehokkuutta korostavat arvot ovat valuneet laajemmasta yhteiskunnallisesta kontekstista korkeakoulutukseen, jonka *Zeitgeist* perustuu yhä enemmän utilitarismille, instrumentaalisuudelle, suorituseskeisyydelle, taitojen ja pätevyyden korostamiselle sekä korkeakoulutuksen näkemiselle kulutuksena (Frosh 2001 Mann 2001, 8 mukaan). Tämä asenteissa sekä ajattelu- ja puhetavoissa tapahtunut muutos on nostanut opiskelijan omalla tavallaan takaisin huomion keskipisteeseen. Se on kääntänyt katseet tuottajasta asiakkaaseen ja markkinoihin (ks. Trowler 2001, 158) ja tehnyt opiskelijasta kuluttajan.

Uusmanagerialistinen diskurssi painottaakin opiskelijan aktiivista roolia ja ”valtaa”. Opiskelijaa ei nähdä tahdottomana ja vastaanottavaisena massan osana, vaan tiedostavana ja jopa strategisesti korkeakoulun toimenpiteitä ja tarjontaa suodattavana hyödyn maksimoijana. Samalla puhe viittaa kuitenkin tehokkuusmalliin, jossa oppiminen tai pikemminkin opiskelu ja tutkinnon suorittaminen on tuotteistettu markkinoiden kysyntää vastaavaksi palveluksi. Opiskelijaa tai opiskelijakuntaa eli



markkinat muodostavaa massaa katsotaan viileän etäisesti yksittäisen subjektin ulkopuolelta. Tätä ei kuitenkaan nähdä ongelmallisena, koska ”niin valtio, instituutio kuin opiskelijakin etsii yhteistä tavoitetta” eli sitä, että korkeakoulukokemus olisi opiskelijoiden näkökulmasta vaikuttava ja suorituskyyinen ja että se palvelisi rahoittajien tarpeita (Longden 2004, 121).

Barnett (1994, 178 Mann 2001, 9 mukaan) tiivistää tässä piilevän ongelmallisuuden osuvasti kritisoidessaan inhimillisen toiminnan pelkistämistä kokoelmaksi sellaisia hyödyke- ja tehokkuusajatteluun hyvin soveltuvia termejä kuin *tulos*, *pätevyys*, *tekeminen* ja *taidot*. Hänen mukaansa tällaiset sanat eivät kerro vain toivottoman julmasta kielenkäytöstä, vaan riistävät inhimillisestä toiminnasta sen inhimillisyyden. (Mann 2001, 9). Sanan inhimillisyyden tilalle voitaisiin hyvin vaihtaa sana kokemus, kokemuksellisuus tai omakohtainen kokeminen. Subjektille tämä saattaa merkitä vieraantumista korkeakoulusta. Voi olla, että sitoutuminen korkeakoulutukseen henkilökohtaisesti merkityksellisellä ja mielekkäällä tavalla käy mahdolliseksi, koska sosiaaliset olosuhteet painottavat suorittamista, käytännöllisyyttä ja tehokkuutta (mt.). Opiskelijoista tulee pikemminkin osa laatu- ja auditointipeliä sekä maailmanluokan statuksen saavuttamiseen tähtäävää kilpajuoksua.

### 3.2.5 Kokemus subjektin kokemuksena vailla kokemista

#### Käsitteen ala

Jennifer Casen (2007) ja Yvette Solomonin (2007) muodostaman naiskaksikon tutkimukset tuovat esiin viidennen, edellisistä täysin poikkeavan kokemuskäsitteen. Siihen nimittäin sisältyy piirteitä *kokemuksellisten kokemusten* tavoittamisen edellyttämästä subjektikäsitteestä. Tämän käsitteen omalaatuisuutta ja erillisyyttä muista käsitteistä korostaa kaksi muutakin seikkaa. Ensimmäinen näistä on se, että yleisluonteisesta ja geneerisestä kokemuksesta siirrytään erityislaatuiseen, Casen ja Solomonin tapauksessa *kotonaan olemisen* tematiikkaan muistuttavaan vieraantumiseen ja kuulumiseen kokemukseen. Jo kokemuksen nimeäminen herättää sen edellisiin käsitteisiin verrattuna eloon ja saa kokemuskäsitteen huokumaan viiheitä siitä, millaisesta kokemuksesta siinä subjektiivisen kokemisen tasolla on kysymys.

Toiseksi tarkastelun aidoksi keskipisteeeksi nostetaan subjekti ja hänen kauttaan jatkuvasti läsnä oleva kokemus. Tämän kokemuskäsitteen tunnuspiirre ja merkittävin

ero muihin käsitteisiin onkin se, että kokemus määrittyy suhteessa subjettiin ja tulee kokemukseksi subjektin kautta. Casen (2007) tapauksessa subjekti on osa suhdetta, jonka olemassaolo saa aikaan sitoutumisen kokemuksen tai jonka puuttumisesta seuraa kokemus vieraantumisen. Vieraantumisella hän viittaa opiskelijan kaipaamaan yhteyteen, jota vaille tämä kuitenkin jää joko suhteessa opintoihin, laajempaan yliopistoelämään, kotiin, uraan, opiskelutovereihin tai opettajaan (mt., 119).

Solomon (2007) taas ottaa lähtökohdaksi subjektin. Opiskelijan kokemuksella hän tarkoittaa nimenomaan opiskelijan identiteettiä, jonka tämä voi kokea positiivisena kuulumisena, neutraalina osallistumattomuutena tai negatiivisena marginalisoitumisena. Kokemuksen luonne riippuu siitä, miten opiskelija tulkitsee oman identiteettinsä suhteessa tietyn käytäntöyhteisön<sup>27</sup> vaatimuksiin ja normeihin sekä siitä, millaiseksi opiskelija oman identiteettinsä ja yhteisöön osallistumisensa muodon tämän arvion jälkeen kokee. Kokemusta ei siten ole ilman kokevaa subjektia.

### Käyttötarkoitukset

Vaikka kokemuksen syntymiseen vaikuttavien suhteiden määrittelemisen muistuttaa etäisesti edeltävien käsitteiden listauksia kokemuksen osatekijöistä, Casen ja Solomonin käsitteiden käyttötarkoitukset ovat täysin toisenlaiset. Tavoitteena ei ole selittää, vaan kuvata ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti opiskelijan maailmaa. Pyrkimyksenä on edistää näkemystä opiskelusta paitsi kognitiivisten strategioiden valitsemisena, myös sosiokulttuurisena ja affektiivisena toimintana (Case 2007, 132). Tätä kautta tähtäimessä on muutos korkeakoulutuksen käytännössä, jolle vieraannuttavat käytänteet eivät nykyisellään ole mitenkään vieraita (mt.). Toisena samansuuntaisena tavoitteena on korkeakoulutuksen käytäntöjen kehittäminen niin, etteivät ne marginalisoisi joitain opiskelijoita ja saisi näitä kokemaan itsensä voimattomiksi ja yhdentekeviksi sivullisiksi (Solomon 2007, 92). Ei ole vaikea nähdä, että tämän kokemuskäsitteen kuulumisen kokemusta ja oikeudenmukaista

---

<sup>27</sup> Solomonin (2007, 84) mukaan esimerkiksi alan ammattilaiset, kaikki korkeakoulun opiskelijat, tietyn aineen opiskelijat, ensimmäisen vuoden opiskelijat tai tietyn luokkahuoneen opiskelijat muodostavat enemmän tai vähemmän välittömiä käytäntöyhteisöjä, jotka ovat kokemuksen muodostumisen kannalta relevantteja.



korkeakoulutusta ajavat tarkoituserät liittyvät hyvin toisenlaiseen kontekstiin ja arvomaailmaan kuin edeltävien käsitteiden pyrkimykset.

#### Kokemusta koskevat käsitykset ja oletukset

Toisin kuin edeltävissä käsitteissä tässä itseisarvoisen tärkeäksi kiinnostuksenkohteeksi nostetaan opiskelijan kokemus. Muilta osin se ei kuitenkaan avarra ymmärrystämme kokemuksiin liittyvistä käsityksistä ja oletuksista. Vaikka esimerkiksi Case käyttää käsitettä kokemus useissa merkityksissä<sup>28</sup>, ongelmaksi muodostuu se, että kokemuksen nähdään tulevan riittävässä määrin määritellyksi, kun se nimetään ja sen erilaisia ilmenemiskonteksteja tai -yhteyksiä luonnehditaan. Tällöin kokemuksen omakohtainen ja sisäinen kokeminen jää valitettavasti kuvaamatta ja käsitteellistämättä. Sama kokemukuskäsitys antaa leimansa myös Solomonin lähestymistavalle. Hänen kohdallaan kokemusta määrittää ainoastaan se käytäntöyhteisöjen avulla teoreettisesti kuvattu prosessi, jonka tuloksena kokemus syntyy. Subjektiiivisen kokemuksen laadulliset kuvaukset rajoittuvat määreisiin positiivinen, neutraali, negatiivinen, vaikka näiden yleisluontoisten sanojen taakse kätkeytyy varsin erilaisia ja kokemuksellisesti rikkaita elämismaailmoja.

#### Subjektia koskevat käsitykset ja oletukset

Tähän käsitteeseen kytkeytyy kiinteästi ajatus opiskelijasta subjektina sekä sosiaalisena toimijana, joka kuuluu lukuisiin yhteisöihin ja rakentaa suhteita eri

---

<sup>28</sup> Yhdessä merkityksessä Case (2007, 127) näkee kokemuksen retrospektiivisesti arvioituna, mutkattomasti määriteltävänä, menneisyydessä läpikäytynä tapahtumana tai tekona. Tapahtumasta tai teosta tulee kokemus, kun opiskelija käy sen omakohtaisesti läpi. Esimerkiksi eriotuisiin opiskelijoihin tutustuminen tai tiivis suhde luennoitsijaan on Caselle ja hänen haastattelemilleen opiskelijoille kokemus (ks. mt., 130). Näissä suhteissa käsitys kokemuksesta on erehdyttävän samanlainen kuin käsitteessä kokemus korkeakoulussa opiskeluna tai käsitteellisenä konstruktiona. Toisaalta kokemuksella on oma itsenäinen olemassaolonsa samaan tapaan kuin kokemus korkeakouluintituution hallintana - käsitteessäkin, koska kokemus voi esimerkiksi vaatia opiskelijaa työskentelemään sattumanvaraisissa ryhmissä (ks. mt., 129). Vaikka Case välillä näkee subjektin ja kokemuksen toisistaan erillisinä, kokemuksesta voi tulla myös tiukasti opiskelijan henkilökohtaista omaisuutta ja pääomaa, joka on mahdollista siirtää pois korkeakoulukontekstista opiskelijan kotiympäristöön (ks. mt., 131). Tämä taas viittaa kokemuksen hyödykkeenomaiseen luonteeseen. Case siirtyy kuitenkin edeltävien käsitteiden kokemuksen komponenttien tunnistamisesta ja niiden numeeristen arvojen etsimisestä askelen lähemmäksi luonnehdintaa kokemuksesta. Hän tekee kokemuksesta aggregaattimaisen koosteen ja kuvailee, kuinka opiskelijan kokemus kemianinsinööriopinnoissa on vailla intohimoa ja nauttimista ja ilon sijaan opiskelua määrittää ahkeruus, kurinalaisuus sekä kieltäytyminen (mt., 131).

tahoihin. Hän myös jäsentää itselleen kuulumisesta ja erilaisista suhteista syntyviä kokemuksiaan. Solomon (2007, 90) korostaakin, että on olennaista ymmärtää, millaiseksi opiskelija kokee oman identiteettinsä erilaisten käytäntöyhteisöjen vaatimusten ja osallistumisen muotojen ristitulella. Yhtä lailla tärkeää on hahmottaa, miten opiskelijan osallistumisestaan tekemät tulkinnat vaikuttavat hänen omakuvaansa ja valintoihinsa (mt.). Casen subjektiäkäsityksestä henkii muilta käsitteiltä kateissa ollut näkemys opiskelijasta kokonaisvaltaisesti olevana, ei vain tekävänä ja ajattelevana yksilönä, sillä hän ei halua erottaa kokemuksen kognitiivisia ulottuvuuksia laajemmasta opiskelijana olemisen kokemuksesta (Case 2007, 122).

Edellisistä käsitteistä poikkeavat käsitykset subjektista ulottuvat myös siihen, miten subjektia tulisi tutkimuksessa kohdella. Tässä käsitteessä opiskelija nostetaan tutkimuksen lähtökohdaksi nimenomaan sisäisesti asioita tulkitsevana ja kokevana subjektina. Esimerkiksi Solomonin kokemuskäsityksen mukaan vieraantumisen kokemusta ei ole ilman subjektia, koska kokemus saa hahmon subjektin identiteetistään tekemässä tulkinnassa. Samalla käsitteeseen sisältyy aiemmasta poiketen usko siihen, että opiskelijasubjektit kannattaa ottaa vakavasti oman kokemusmaailmansa kuvaamisessa. Casen tutkimuksessa kokemus onkin opiskelijan näkemys omasta kokemuksestaan (Case 2007, 122). Sama korkeakoulukirjallisuudelle poikkeuksellinen subjektiäkeskeisyys näkyy konkreettisesti siinä, että haastatteluissa opiskelijoita pyydetään kertomaan, millaisiksi he itsensä tietyssä tilanteessa kokevat (ks. Solomon 2007). Opiskelijat siis kuvaavat kokemukset itsensä kautta tuoden siten opiskelijasubjektin vääjäämättä tutkimuksen valokeilaan.

### **3.3 Tiivistelmä ongelmista ja kohti ratkaisuja**

Seuraavan sivun taulukosta 3 löytyy kooste edellä kuvaamistani kokemuskäsitteistä. Merkitysten metsästykseni tulos voidaan kiteyttää siihen, että kokemuksesta on korkeakoulukirjallisuudessa tehty käsite, jonka alle voidaan niputtaa kokonaisvaltaisena tai pienempiin, mutta kuitenkin analyyttisen tarkasti osiin paloitetuna kaikki se, mitä korkeakoulussa luokkahuoneissa ja niiden ulkopuolella tapahtuu. Tämä kaikki voi olla joko käsitteellistä konstruktiota, korkeakoulun





hallitsemaa, opiskelijan valikoivasti kuluttamaa tai joskus harvoin opiskelijan itsensä kokemaa. Useimmiten termillä opiskelijan kokemus tarkoitetaan kuitenkin jotain opiskelijan itsensä ulkopuolella, hänestä riippumatta olemassa olevaa ja kognitiivisesti jäsennettävää asiaa. Kokemuksella viitataan johonkin muuhun kuin siihen, miten opiskelija omakohtaisesti, sisäisesti ja kokemuksellisesti jonkin korkeakoulutuksen osan, ilmiön tai kokonaisvaltaisen korkeakoulussa olemisen ja opiskelemisen kokee.

Käsiteanalyysini osoittaa, että ”niin sanotuista opiskelijan kokemuksista” ja ”aidoista opiskelijasubjektin kokemuksista” puhutaan korkeakoulutuksen kontekstissa erilaisissa kielipeleissä, joista kussakin kokemuskäsitteellä ajetaan tietynlaisia asioita tietyistä syistä. Näissä peleissä opiskelija on pelaajan sijasta pelinappula. Valitettavasti missään näistä peleistä ei pelata yhtä aikaa opiskelijasubjektin sekä kokemuksen ja kokemuksellisen kokemisen ehdoilla. Rudolph (1966, 58 Johnson & Deem 2003, 296 mukaan) tiivistää edellä kuvaamani tavan olla puhumatta opiskelijasta subjektina kärjistetyn sarkastiseen toteamukseen: ”Opiskelijoiden laiminlyöminen elävinä olentoina on kunnioitettava akateeminen perinne”. Huolimatta siitä, että 47 vuotta myöhemmin korkeakoulutuksen käytäntö, tutkimus ja teoria vilisevät kilpailevia diskursseja ja kielikuvia, joilla puhua opiskelijasta (Johnson & Deem 2003, 296), tämä sanavarasto osoittautuu ”kunnioitettavan akateemisen perinteen” mukaisesti edelleen melko köyhäksi, kun yritetään puhua opiskelijasta nimenomaan sisäisesti ja omakohtaisesti kokevana subjektina, ei vain tekemisen, kuten korkeakoulupolitiikan, hallinnon ja opetuksen, kohteena tai rationaalisia osto- ja kulutuspäätöksiä tekevänä asiakkaana.

Kokemuksellisten kokemusten tavoittamisen kannalta korkeakoulututkimuksen keskeisin ongelma on juuri subjektin syrjäyttäminen. Toisaalta esteeksi nousee myös se, että kokemuskäsitteetkään eivät taivu puhumaan subjektin kokemuksista eivätkä etenkaan kokemuksellisista kokemuksista. Kolmas puute näkyy siinä, että minkään edellä mainitun käsitteen tai analysoimani yksittäisen artikkelin kokemuskäsitteen taustalta ei löydy eksplisiittisesti käsiteltyä tieteenfilosofista ja teoreettista pohjaa. Todellisuuden ja tiedon luonnetta koskevat oletukset ovat vahvasti läsnä tutkimusperinteen myötä, mutta niitä ei oteta tietoiseen tarkasteluun. Kokemusilmiö tuntuisi kuitenkin luonteensa vuoksi suorastaan vaativan sitä. Myöskään kokemuksen olemuksesta tai luonteesta ei näissä tutkimuksissa ja teksteissä käydä käsitteellistä



keskustelua. Yhteenvedona voidaan todeta, että tämänhetkiset korkeakoulukirjallisuuden kokemuskäsitteet tuntuvat rajallisen katsaukseni valossa perustuvan teoreettisesti kovin huteralle pohjalle, mikä on kenties osaltaan vaikuttanut myös menetelmällisen skaalan suppeuteen.

Subjektin *kokemuksellisista kokemuksista* kiinnostuneen tutkijan tehtävä näyttää tällaisen tilannekuvan perusteella alkavan subjektin ja kokemuksen esiin kaivamisesta sekä kokonaan uudenlaisen kokemuksen käsitteen merkitysvarannon ja kokemuksen käsitteellistykseen ja nykyisestä poikkeavan sanaston luomisesta. Työstettäväksi tulee myös kokemuksen tutkimisen metafyyssisen, tietoteoreettisen ja käsitteellisen viitekehys, jonka hahmottaminen vaikuttaa kokemusten tutkimisen kannalta välttämättömältä.

Tämän työn suuntaviivojen löytämiseksi otan seuraavaksi tarkasteluun edellisten käsitteiden ulkopuolelle jättämäni metodipainotteisen tutkimussuuntauksen, fenomenografian, joka korkeakoulukirjallisuuden muista suuntauksista poiketen näyttää ainakin periaatteiden tasolla vastaavan havaitsemiini puutteisiin. Sen lisäksi, että empiirisen fenomenografisen tutkimuksen metodin ja tieteenfilosofisen taustan analysoiminen auttaa syventämään ymmärrystä korkeakoulukirjallisuuden kokemus- ja subjektikäsitteistä, se palvelee toistakin tarkoitusta. Fenomenografian erityisen voimakkaan empiiriseen painotuksen vuoksi siihen paneutuminen auttaa vastaamaan toiseen tutkimukselleni asettamaan tehtävään eli kokemusrikkaan empiirisen tutkimuksen lähtökohtien ja edellytysten tunnistamiseen.

#### 4 Fenomenografinen tutkimusote: kokemus sellaisena kuin opiskelijan kokee

Onneksi eräät korkeakoulututkijat ovat tuskastuneet opiskelijoiden omien kokemusten sivuuttamiseen. Uraauurtava opiskelijoiden omakohtaisten kokemusten tutkiminen alkoi jo 1970-luvulta Göteborgin yliopistossa Ference Martonin ympärille syntyneen tutkijaryhmän toimesta. Tämä joukko laittoi alulle niin sanotun fenomenografisen tutkimustradition.<sup>29</sup> Sen tavoitteena oli ja on edelleen tutkia opiskelijoiden oppimista ja opiskelua *opiskelijoiden omasta näkökulmasta* (Marton & Booth 1997; Marton & Svensson 1979) ja opiskelijan kokemuksen kautta (Entwistle & Entwistle 1991, 208, 210). Fenomenografiassa kokemuksella tarkoitetaan siis ainakin lähtökohtaisesti *opiskelijan* kokemusta.

Sen lisäksi että fenomenografia keskittyy nimenomaisesti opiskelijoiden omakohtaisten kokemusten tutkimiseen, olen valinnut sen tarkemman tarkastelun kohteeksi kolmesta muustakin syystä. Ensinnäkin fenomenografiassa kokemukäsitetä on teoreettisella ja ontologisella tasolla jäsennetty edellisessä kappaleessa kuvaamiani tutkimussuuntauksia hienojakoisemmin ja siihen on liittynyt vahva empiirinen painotus, joka on vastannut luettelemiini kyselytutkimusten ongelmiin. Toiseksi fenomenografian tekee mielenkiintoiseksi se, että fenomenografit kutsuvat lähestymistapaansa *kokemukselliseksi* (Dall’Alba ym. 1989, 57-58; Marton 1988, 146; Marton & Svensson 1979). He lupaavat tutkimustuloksillaan levittää lukijan eteen ”tunnistettavan todellisuuden” (Entwistle 2005, 16) ja tehdä täyttä oikeutta opiskelijoiden eletyille kokemuksille sekä niiden empaattiselle ymmärtämiselle (Ashworth & Lucas 2000; Kroksmark 1987 Uljens 1993, 136 mukaan). Kolmanneksi fenomenografian vaikuttaa huomion arvoiselta siksi, että sen voidaan tulkita saavuttaneen laajalle levinnyt ja jopa hallitseva asema opiskelijoiden kokemusten tutkimuksessa (ks. Webb 1997, 195-196). Viimeisten reilun 30 vuoden aikana fenomenografiasta on tullut koulutuksen tutkimuksen alalla vaikuttava ja kansainvälisesti arvostettu tutkimusmenetelmä. Sillä on ollut merkittävä roolinsa akateemisessa ja ammatillisessa kirjallisuudessa (Ashworth & Lucas 2000, 295-296 Åkerlind 2005b, 321). Sen lisäksi fenomenografia on vaikuttanut myös käytännön

---

<sup>29</sup> Fenomenografia-nimen otti ensimmäisenä käyttöön Ference Marton vuonna 1981 (Svensson 1997, 160).



koulutuksessa kiitos kansallisten uudistusohjelmien (mt.) ja suoraan käytännön koulutuksen kehittämiseen tähtäävän ”kehittävän fenomenografian” (Bowden ym. 1992, Dall’Alba ym. 1993, Walsh ym. 1993, Ramsden ym. 1993 Bowden 1995, 146 mukaan). Näin se on omalta osaltaan muokannut korkeakoulututkimuksen ja korkeakoulutuksen käytännön tapaa ymmärtää opiskelijan kokemus.

Näiden lupaavien lähtökohtien jälkeen lähempi tutustuminen fenomenografiaan päättyy kuitenkin pettymykseen. Vaikka fenomenografia periaatteiden tasolla pyrkii tavoittamaan kokemuksellisen ja ottamaan opiskelijan ja tämän kokemuksen vakavasti, empiirinen fenomenografinen tutkimus näyttää kuitenkin aivan toiselta kuin oma näkemykseni opiskelijan keskiöön nostavasta ja *kokemuksellisia kokemuksia* rikkaasti ja elävästi kuvaavasta tutkimuksesta. Tämän luvun tarkoituksena on purkaa auki, miksi fenomenografia ei pystykään lunastamaan lupauksiaan. Kuten kahdessa edellisessäkin luvussa, tavoitteenani on ongelmakohtia identifioimalla ja analysoimalla syventää ymmärrystä siitä, mihin suuntaan kokemus- ja subjektikäsitteitä sekä empiirisen tutkimuksen menetelmiä tulisi korkeakoulututkimuksessa kehittää. Luvussa 4.4 esittämäni kritiikin taustoittamiseksi esittelen seuraavaksi fenomenografisen tutkimuksen syntytaustaa, keskeisiä periaatteita, tieteenfilosofisia taustasitoumuksia sekä tapoja tehdä empiiristä tutkimusta.

#### 4.1 Fenomenografisen tutkimuksen syntytausta

Fenomenografinen tutkimussuuntaus syntyi selkeänä vastareaktiona luvuissa kaksi ja kolme kuvailemani kaltaiselle positivistiselle, behavioristiselle ja kvantitatiiviselle mittari- ja kyselytutkimukselle. Fenomenografeja vaivasi ensinnäkin se, että perinteisissä, nimellisesti opiskelijan kokemuksia kartoittaneissa, oppimisen tutkimuksissa opiskelijoita havainnoitiin heidän itsensä ulkopuolelta. Opiskelijoiden maailmaa kuvattiin sellaisena kuin tutkijat sen näkivät. Fenomenografit pitivät ongelmallisena myös sitä, että tutkijat rakensivat erilaisten muuttujien, kuten oppimistoiminnan ja -tulosten välisen suhteen *ulkoisesti* ohittamalla oppijan sisäisen maailman. (Marton & Svensson 1979, 480). Niin sanonut perinteiset tutkimukset tuottivat muuttujien arvojen avulla erikseen tutkijan näkemykseen perustuvan kuvauksen opiskelijasta ja kuvauksen opiskelijan maailmasta ja näiden välille tutkijat

olettivat jonkinlaisen suhteen.<sup>30</sup> Fenomenografit halusivat ottaa toisenlaisen lähtökohdan, jossa tutkija nostaisi muuttujien muodostamat kategoriat ja näiden välisen *sisäisen* suhteen aineistosta. (Marton & Svensson 1979, 472).

Toinen kipupiste oli psykologisten tutkimusten taipumus käyttää oppimisen kuvaamisessa empiirisesti todentamattomia käsitteellisiä viitekehyksiä ja käsitteitä, kuten informaation varastointi ja prosessointi. Fenomenografit halusivat keskittyä siihen, mitä opiskelijat todella opiskellessaan tekevät ja millainen oppimisaktiviteetteihin liittyvän toiminnan sekä oppimistulosten ja saavutetun ymmärryksen välinen toiminnallinen suhde on (Entwistle 1997, 128).<sup>31</sup> Fenomenografit toivoivat voivansa viedä oppimisen tutkimusta eteenpäin huomioimalla, että oppiminen, operationaaliset rakenteet ja käsitykset psykologisina yksiköinä ovat epistemologisesti saavuttamattomissa ilman kontekstia ja sisältöä (Marton 1981, 194). Oppimisen tarkastelu oli siksi fenomenografiin mielestä sidottava oppimiskontekstiin ja opittavaan sisältöön (Entwistle 1997, 128). Muuten syntyvästä tutkimustiedosta tulisi auttamatta abstraktia (mt.).<sup>32</sup>

Näistä tyytymättömyyden aiheista fenomenografit saivat kipinän tutkimushankkeeseensa. Heillä oli tarve selvittää, miten opiskelija itse kokee oppimisen (Booth 1997, 135) eli päästä kiinni ihmisen ja maailman väliseen *sisäiseen* suhteeseen sellaisena kuin opiskelija sen kokee (Marton & Svensson 1979, 472). He alkoivat nähdä aidosti empiirisen tavan lähestyä oppimista inhimillisenä ja institutionaalisenä ilmiönä ratkaisuna ja vaihtoehtona senaikaisille

---

<sup>30</sup> Tutkimuksissa oli tapana määritellä etukäteen ja aikaisempaan tutkimukseen pohjautuen, mitä esimerkiksi oppimistoiminnalla ja vastaavasti oppimistuloksilla tarkoitetaan ja millaisiksi muuttujiksi ne operationalisoidaan. Tämän jälkeen muuttujille kerättiin arvot aineistosta ja näiden arvojen ja ennakkoon rakennetun viitekehyksen avulla tutkijat lopulta yrittivät selvittää, miten oppimistoiminta ja oppimistulokset liittyvät toisiinsa. (Marton & Svensson 1979, 472).

<sup>31</sup> Tämä ajatus kumpusi siitä, että fenomenografit näkivät erityisen ongelmallisina Piaget'n kehityspsykologiset tutkimukset ja niiden tuottamat mallit kehityksen tasoista ja niihin liittyvistä geneerisistä kognitiivisista rakenteista, joiden Piaget oletti olevan sellaisenaan psykologisesti olemassa (ks. Marton 1981).

<sup>32</sup> Perinteisen oppimisen tutkimuksen tavoite löytää yleistettävissä olevia selityksiä ja sekä opettajia että opiskelijoita palvelevia "algoritmeja" eli teoriassa todennettuja toimintasääntöjä piti fenomenografiin mukaan korvata ymmärryksellä siitä, että oppimisessa ja opettamisessa on kyse inhimillisestä toiminnasta, johon osallistuvilla on tietynlaisia käsityksiä todellisuudesta ja että nämä käsitykset ovat aina paikallisesti kiinni tietyssä todellisuudessa (Marton & Svensson 1979, 483).



tutkimussuuntauksille (Entwistle 1997, 128). Tämä ajatus ajoi fenomenografit tutkimaan opiskelijoiden tietämisen laadullisia eroja ja näiden erojen syitä opiskelijoita haastatteleamalla. Tutkimusotteena ja menetelmänä fenomenografia syntyi lopulta tarpeesta kehittää keino, jolla analysoida haastatteluin kerättyä empiiristä aineistoa. (Entwistle 1997, 131).

## 4.2 Fenomenografian teoria, metodit ja ontologia

Edellä kuvatuista lähtökohdista fenomenografiasta muotoutui ”tutkimusmenetelmä, jolla kartoitetaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät erilaisia ulottuvuuksia heitä ympäröivästä maailmasta sekä ilmiöitä tässä maailmassa” (Marton 1988, 144; ks. myös Marton 1981, 177; Marton 1995, 166; Svensson 1997, 160). Avaan seuraavaksi tähän määritelmään sisältyviä ajatuksia ja oletuksia kolmessa osassa. Ensin käsittelen sitä, mitä fenomenografit tarkoittavat käsitteellistämisellä ja kokemisella tai tarkemmin ottaen fenomenografisen tutkimuksen perusyksiköillä *käsityksellä* ja *tavalla kokea*. Jäsennän samalla käsityksen ja kokemisen tavan keskinäistä suhdetta. Lisäksi valotan fenomenografian muun terminologian avulla sitä, miten kokeminen ja kokemus fenomenografiassa ymmärretään. Sen jälkeen paneudun siihen, mitä fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoittaa *vaihtelu* ja *laadullisesti erilaiset tavat kokea*. Lopuksi pureudun ontologisiin kysymyksiin, jotka kytkeytyvät mainintaan *ympäröivästä maailmasta ja sen ulottuvuuksista*.<sup>33</sup>

### 4.2.1 Fenomenografian teoreettisia kysymyksiä

Fenomenografian johtoajatuksen mukaan tutkimuksessa ei tulisi suuntautua maailmaan ja väittää jotain siitä, vaan suunnata kiinnostus ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin maailmasta ja muodostaa toteamukset niistä (Marton 1981, 178). Siksi

---

<sup>33</sup> Vaikka fenomenografit harvemmin käsittelevät tutkimusotettaan teorian, metodin ja ontologian otsikoiden alla, olen jäsentänyt seuraavat kappaleet näiden teemojen avulla. Ensimmäisen osan eli käsitteiden näen liittyvän fenomenografian teoreettiseen puoleen. Kysymykset vaihtelusta ja laadullisista eroista nivoutuvat fenomenografian metodiin. Ympäröivästä maailmasta sekä maailman ja ihmisen välisestä suhteesta puhuminen johdattaa pohtimaan ontologisia kysymyksiä. Periaatteessa kysymykset kokevan subjektin luonteesta kuuluisivat myös ontologian otsikon alle, mutta muutenkin subjektin kovin kevyesti ottavat fenomenografit jättävät tällaiset pohdinnat sivuun. En tässä vaiheessa myöskään erottele omaksi osiokseen epistemologian tasoa, koska fenomenografit eivät itse useimmiten näe ontologiaa ja epistemologiaa toisistaan erillisinä (ks. Uljens 1993, 141).

fenomenografisen tutkimuksen analyysiyksiköksi tai kuvauksen yksiköksi on nostettu *käsitys* ('conception') ja *tapa kokea* tai *kokemisen tapa* ('way of experiencing')<sup>34</sup> (Marton & Pong 2005, 335; Marton & Svensson 1979, 471; Svensson 1997, 161, Säljö 1997, 175)<sup>35</sup>.

Käsityksellä ja tavalla kokea tarkoitetaan yksilön eli subjektin ja maailman tai sen tietyn ulottuvuuden välistä sisäistä suhdetta eli henkilö-maailma -suhdetta sellaisena kuin subjekti sen kokee (mukaellen Svensson 1997, 166). Tämä merkitsee sitä, että empiirinen fenomenografinen tutkimus ei ole kiinnostunut ainoastaan tutkittavasta ilmiöstä tai kokevasta henkilöstä, vaan erityisesti näiden välisestä suhteesta (Marton 1988, 144). Fenomenografeille käsitys tai kokemisen tapa ei sen vuoksi ole psykologinen, yksilön päässä piilevä asia, vaan heijastus yhtä lailla kokijasta kuin koetustakin (Marton 1995, 175 Säljö 1997, 175 mukaan).

Fenomenografian kehittyessä käsityksen tai kokemisen tavan sisältöä ja merkitystä on purettu auki niin sanotun rakenteellisen ja viittaavan ulottuvuuden kautta (ks. esim. Marton 1995; Marton & Pong 2005). Rakenteellinen ulottuvuus muodostuu kahdesta komponentista, havaitsemisesta tai erottamisesta ('discernment') ja yhteenliittyneisyydestä ('relatedness') (Marton 1995, 175). 'Discernment'-käsitteellä tarkoitetaan sitä, että jokin asia tai ulottuvuus havaitaan ja erotetaan kontekstistaan, liitetään se takaisin siihen, eritellään havaitun kokonaisuuden osatekijät ja liitetään ne uudelleen toinen toisiinsa sekä kokonaisuuteen (mt.) Osien liittäminen toisiinsa, kokonaisuuteen ja kontekstiin edellyttää yhtäaikaista tietoisuutta osista, kokonaisuudesta ja kontekstista. Yhteenliittyneisyydessä on kyse juuri tästä. Rakenteellinen ulottuvuus puolestaan edellyttää rinnalleen viittaavaa ulottuvuutta, jolla tarkoitetaan ilmiön merkitystä eli sitä, millaisena ilmiö nähdään. (Marton 1995, 175).

---

<sup>34</sup> Ruotsin kielessä termit *käsitys* ja *tapa kokea* tai *kokemisen tapa* tiivistyvät yhteen sanaan, 'uppfattning'.

<sup>35</sup> Korkealentoisesti muotoiltuna fenomenografisen tutkimuksen perusyksikkö on Ference Martonin (1995, 171) sanoin "kokemuksellinen, ei-dualistinen, sisäinen henkilö-maailma -suhde, [joka on] pelkistetty kuvaus kyvystä ja rajoitteesta, ei-psykologinen, kollektiivinen, mutta yksilöllisesti ja kulttuurisesti jaettu, heijastus kollektiivisen tietoisuuden rakenteesta, luontaisesti tiettyyn näkökulmaan kuuluva". Martonin "oppipoika" ja "hyvä ystävä" (ks. Säljö 1997, 174) Roger Säljö (1997, 175) lohduttaa edellisen jäljiltä henkeään haukkovaa lukijaa, joka jää pohtimaan lukemansa merkitystä, ja kääntää saman asian selkokielelle: sisäisessä henkilö-maailma -suhteessa on yksikertaisesti kyse juuri käsityksestä tai tavasta kokea.



Entä millaisen sisällön ja merkityksen henkilön ja maailman välinen suhde, toisin sanoen kokemus tai kokemisen tapa, sitten tutkimuskäytännössä saa? Ensimmäisissä fenomenografiaa tutkimusotteena kuvaavissa teksteissään Marton ja hänen kollegansa Lennart Svensson (1979) selittävät tarkkaan, mitä heidän *kokemuksellisella* lähestymistavallaan voidaan tutkia ja mikä tai mitä oppija kokee. Tämän koetun tai koettavan he jakavat kolmeen osaan: a) tapaan, jolla opiskelija näkee ja kokee kontekstin, jossa oppiminen tapahtuu, b) merkityksiin, joita opiskelija liittää opittavaan sisältöön sekä c) opiskelijan kokemukseen omasta oppimistoiminnastaan.

Ensimmäisellä osalla eli kontekstin kokemisella Marton ja Svensson viittaavat siihen, että oppimisen kontekstia ei katsota tutkijan, vaan opiskelijan silmin. Tutkija ei voi opiskelijan ulkopuolelta määritellä sitä, millainen tämän oppimisympäristö on, koska opiskelijalle ympäristö on aina hänen *kokemansa* ympäristö. Martonin ja Svenssonin tarkasteluun ei silti sisälly pohdintaa siitä, mitä tällä kokemuksella tarkoitetaan tai millainen se on. Toinen ulottuvuus, oppisisällön merkitys, perustuu fenomenografian teesiin siitä, että oppimista ei tapahdu ilman opittavaa sisältöä. Tästä seuraa ajatus, että opiskelijan itsensä rakentamat ja oppisisällölle antamat merkitykset ovat keskeinen osa oppimiskokemusta. Se, mikä tai millainen tämä oppimiskokemus on ja mitä sillä tarkoitetaan, karkaa kuitenkin määrittelyltä. Kolmannessa ulottuvuudessa on kyse siitä, että opiskelija on opittavan sisällön lisäksi tietoinen omasta oppimisestaan eli oppimiskokemuksestaan. Siihen tuntuu lähtökohtaisesti niveltävän ajatus opiskelijan ”kokemus kokemuksestaan” eli sekä kokemuksen ”mikä”- että ”millainen” ulottuvuudesta. Valitettavasti tietoisuus oppimiskokemuksesta jää tässä vaiheessa kuitenkin Martonilla ja Svenssonilla sisällöttömäksi konstruktioksi.

#### **4.2.2 Käsityksen ja kokemuksen välinen suhde**

Fenomenografit ovat yksimielisiä siitä, että fenomenografinen tutkimus keskittyy opiskelijan kokemuksiin, joita tutkitaan käsitysten ja kokemisen tapojen avulla. Näiden useimmiten synonyymisesti tai rinnasteisesti käytettävien käsitteiden keskinäinen suhde on kuitenkin vähintäänkin problemaattinen. Vielä vuonna 1993, yli 10 vuotta fenomenografian syntymisen jälkeen, Michael Uljens (1993, 35) huomautti fenomenografisissa piireissä vallitsevan edelleen epäselvyyttä siitä, mitä sellaisilla keskeisillä käsitteillä kuin ”kokemus”, ”käsitys”, ”subjekti” ja ”konteksti” tarkoitetaan. Käsityksen, kokemuksen ja kokemuksen tavan lisäksi kirjallisuudesta

löytyy lähes samaa tarkoittavia termejä, kuten merkitys, havaitseminen, ymmärrys sekä tietoisuus ja joskus jopa ajattelumuoto (ks. Marton 1981, 177) tai tapa nähdä (Marton & Pong 2005, 336). Yhtäältä terminologinen epäselvyys ja kognitiivisiin toimintoihin viittaavien käsitteiden runsaus kertovat omalta osaltaan siitä, miten fenomenografit kokemuksen ymmärtävät. Toisaalta tämä käsitteiden monimuotoisuus herättää kysymyksen, mitä eri sanamuodoilla tarkoitetaan ja miten ne suhteutuvat toinen toisiinsa sekä fenomenografisen tutkimuksen periaatteisiin ja käytäntöön.

Kun fenomenografinen lähestymistapa vasta haki muotoaan, erilaisia käsitteitä käytettiin melko löyhästi niiden sisältöä ja merkitystä tarkemmin erittelemättä. Marton (1981) muun muassa rinnasti kokemuksen käsityskykyyn, ymmärtämiseen, käsitykseen, käsitteellistettyyn sekä tapaan ymmärtää (mt., 178). Samoin hän puhui ajatuksista, tulkinnasta, havaitsemisesta ja kokemuksista synonyymisesti (mt.). Tähän aikaan Marton näki jopa eletyn tarkoittavan samaa kuin käsitetty, havaittu ja käsitteellistetty (mt., 189). Artikkelissaan *Cognosco ergo sum* Marton (1995, 175) on tarkentanut näkemystään käsityksen ja kokemuksen välisestä suhteesta kieltäytyen jyrkästi fenomenologian tekemästä erottelusta esirefleksiivisen kokemuksen ja ajattelun välillä. Hän määritteli, että käsitys viittaa ajattelemiseen ja kokemus maailmassa olemiseen. Sanat käsitys ja kokemus ovat silti synonyymejä ja sellaisina niitä tulisi käsitellä, vaikka käsitteistä on kulloinkin valittava kontekstiin parhaiten sopiva. (mt.)

Martonin houkutus korvata Descartesin toteamus ”Ajattelen, siis olen” muunnoksella ”Koen, siis olen” kertoo siitä, että Marton haluaa antaa huomattavan painoarvon kokemukselle. Marton ei myöskään suostu allekirjoittamaan ajattelun ensisijaisuutta kokemukseen nähden, koska hänelle ajattelukin voi olla yhdenlainen kokemus. Siksi



hän ilmoittaa suosivansa käsityksen sijaan geneeristä termiä ”tapa kokea”.<sup>36</sup> (Marton 1995, 171-172). Myöhemmin hän on hieman muuttanut kantaansa ja nähnyt erilaisten nimitysten käyttämisen hyödyllisenä. Vaikka yksikään käsitteistä ei pysty täydellisesti tavoittamaan sitä, mitä tutkijoilla on mielessään, ne kaikki onnistuvat siinä jossain määrin (Marton & Pong 2005, 336).<sup>37</sup>

Valtaosa fenomenografisesta tutkimuksesta on kuitenkin tehty rinnastaen käsitys, kokemus ja kokemisen tapa. Tästä erinomainen esimerkki on Ference Martonin, David Watkinsin ja Catherine Tangin (1997) tutkimus hongkonglaisten lukiolaisten ”oppimiskokemuksista”. He löysivät neljä erilaista tapaa kokea oppiminen: oppiminen muistamisena sanoina, oppiminen muistamisena merkityksinä, oppiminen ymmärtämisenä merkityksinä ja oppiminen ymmärtämisenä ilmiön tasolla. Lisäksi he löysivät kokemuksista eroja sen suhteen, nähtiinkö oppiminen tiedon hankkimisena, tietämisenä vai tiedon soveltamisena. (mt. 35). Kun näitä verrataan Roger Säljön urauurtavassa fenomenografisessa tutkimuksessa löytämiin ”oppimiskäsityksiin”<sup>38</sup>, yhteneväisyys on hätkähdyttävä.

---

<sup>36</sup> Samassa yhteydessä Marton (1995, 172) antaa ymmärtää, että kysymyksessä on ennen kaikkea semanttinen haaste. Hän toteaa, että ruotsinkielinen kokemuksen tai käsityksen korvaava sana *uppfattning* tekee elämän huomattavasti helpommaksi. Sanakirjan mukaan ’uppfattning’ voidaan kääntää käsittämiseksi, ymmärtämiseksi, tajunnaksi, käsitykseksi (mielikuva), kuvaksi, näkemykseksi, vaikutelmaksi, ajatukseksi (käsitys), vaikutukseksi, oivallukseksi, tajuksi (jonkun aisti, käsitys jostakin) tai tunnoksi (tunne, tuntemus). Suomennosten perusteella sanasta *uppfattning* on tunnon lisäksi vaikea löytää kokemukseen ja kokemuksellisuuteen viittaavia elementtejä tai piirteitä, joiden kautta käsityksen ja kokemuksen välinen semanttinen köyden veto ratkeaisi. Myös ruotsin kieltä äidinkielenään puhuva Säljö (1997, 186) huomauttaa, ettei sanaan *uppfattning* liity sellaisia henkilökohtaiseen kokemukseen viittaavia konnotaatioita kuin sanaan englanninkieliseen sanaan kokemus (’experience’).

<sup>37</sup> Tästä suurpiirteisestä linjauksesta huolimatta Marton ja Wing Yan Pong ovat samalla päätyneet ajattelemaan, että *käsitteellistäminen* ei ole sama asia kuin *kokeminen* (ks. Marton & Pong 2005, 336). Käsitteellistämisen ja kokemisen mekanismi on silti Martonin ja Pongin mielestä sama eli niissä on kyse ilmiön piirteiden havaitsemisesta tai erottamisesta (’discernment’). Käsitteellistämisen ja kokemisen välisen eron he tiivistävät siihen, että käsitteellistämässä havaitaan käsitteellisiä ja kokemuksessa aistittavia piirteitä (mt.).

<sup>38</sup> Säljö (1979a) tunnisti ensimmäisessä fenomenografisessa oppimiskäsityksiä kartoittaneessa tutkimuksessa viisi laadullisesti erilaista tapaa käsittää oppiminen. Näitä olivat oppiminen tiedon lisääntymisenä, oppiminen muistamisena, oppiminen tiedon hankkimisena ja soveltamisena, oppiminen merkityksen löytämisenä sekä oppiminen todellisuuden ymmärtämiseen tähtäävänä tulkitsemisena. Myöhemmät tutkimukset ovat tukeneet Säljön luokittelua, vaikka Martonin, Dall’Alban ja Beatyn (1993) tutkimus jatkoi listaa kuudennella käsityksellä eli oppimisella henkilökohtaisena muutoksena. (Eklund-Myrskog 1998, 300).



### 4.2.3 Fenomenografian metodisia kysymyksiä

Kuten edeltävästä fenomenografian määrittelystä kävi ilmi, fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on paljastaa (Marton 1995; Marton, Watkins & Tang 1997) ja kuvata (esim. Barrie 2007; Booth 2007; Svensson 1997) ne laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät tai kokevat jonkin asian tai ilmiön. Siten empiirisen tutkimuksen kohteena on vaihtelu ('variation') tiettyyn ilmiöön liittyvissä merkityksissä, ymmärtämisen tavoissa, käsityksissä tai tietoisuuksissa (Marton 1986, 31 Åkerlind 2002, 1 mukaan, kursivointi tekijän), joista on siis viime aikoina alettu puhua *tapoina kokea* tai *kokemisen tapoina* (Marton & Booth 1997 Åkerlind 2005b, 322 mukaan; Säljö 1997, 175).

Marton (1981, 180) lisää kokemuksen tapojen paljastamisen ja kuvaamisen jatkeeksi kolmannen tavoitteen: erilaisten kokemuksen tapojen systematisoinnin. Tämä systematisointipyrkimys selittää fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteen eli empiirisen tutkimuksen tulosten esittämisen niin sanottuina kuvauskategorioina, ”tapoina kuvata tapa kokea jotain” (Marton 1995, 175). Määrittelemällä kuvauskategoriat *tavaksi kuvata* fenomenografit haluavat korostaa, että ne ovat keino esittää tunnistettujen käsitysten tai kokemuksen tapojen väliset erot. Toisin sanoen kuvauskategorioissa ei ole kyse niihin sisällytettyjen käsitysten tai kokemuksen tapojen yleisestä luonnehdinnasta (Svensson 1997, 168). Sen sijaan kuvauskategorioiden rajat hahmottuvat suhteessa muihin kuvauskategorioihin, jotta ne havainnollistaisivat vaihtelua kokemuksen tavoissa (Bowden 1995, 153).<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Käsitysten ja kuvauskategorioiden välistä suhdetta on valotettu monella tavalla. Marton toteaa yksilöiden käsitysten olevan olemassa ainoastaan dynaamisessa toiminnassa, kun joku ajattelee jotakin jossakin tilanteessa. Kuvauskategorioissa onkin vastaavasti kyse ikään kuin näiden käsitysten ”jäädetytystä” muodosta (Marton 1981, 196). Lisäksi Marton on selvittänyt käsitysten ja kuvauskategorioiden välistä suhdetta Lewis Carrollin Liisa Ihmemaassa -kirjan Veijarikissa -metaforalla. Käsitys on kuin Veijarikissa ja kuvauskategoria kuin Veijarikissan irvistys, joka jää jäljelle, kun kissa erotetaan irvistyksestään (ks. Marton 1995, 171). Veijarikissa-esimerkki kuvastaa havainnollisesti sitä, kuinka kuvauskategorioissa yksilöiden henkilö-maailma -suhteet irrotetaan kontekstista samalla tavalla, kun ne kuvauskategoriassa eriytetään siitä kokonaisuudesta, jonka osia ne ovat ja siitä subjektista, joka ne on ilmaissut. Uljens (1993, 144) sekä Elizabeth Hazel, Linda Conrad ja Elaine Martin (1997, 214) kritisoivatkin fenomenografiaa siitä, että se tekee tutkimustuloksistaan täysin konteksti- ja subjektineutraaleja.



Miten fenomenografisessa tutkimuksessa sitten päädytään yksilöiden haastatteluista kuvauskategorioihin? Yleensä puolistrukturoiduin haastatteluin<sup>40</sup> kerätyn aineiston analysointikäytäntöjen kirjo on valtava (ks. Åkerlind 2005b). Yksinkertaisimmillaan analyysi tiivistyy ”ilmaistujen [sic]<sup>41</sup> kokemuksen tapojen tunnistamiseen ja ryhmittelyyn eli kirjaimellisesti ja kuvainnollisesti haastatteluotteiden valitsemiseen ja niiden pinoihin järjestelemiseen” (Marton 1994 Bowden 1995, 151 mukaan). Konkreettisesti ”ilmaistujen” tapojen tunnistaminen taas tapahtuu niin, että yksilöittäin tehdyt haastattelut litteroidaan ja puhtaaksikirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoiset lausumat. Samalla hahmotetaan koko haastattelumateriaalin avulla haastateltavan itsensä lausumiin liittämät merkitykset. Seuraavassa vaiheessa yksittäisistä haastatteluista kerätyt lauseet tai otteet kootaan yhteen. Tällöin siteerausten merkitykset eivät enää löydykään yksilöllisten haastattelujen tasolla, vaan siteerauksesta itsestään ja niiden välisistä vertailuista (Marton 1988, 155). Siteerauksista koostuvasta tietovarannosta tulee ”merkitysvaranto” (Marton 1986, 42 Åkerlind 2005b, 325 mukaan), joka analysoidaan kokonaisuutena yli yksilöiden (Marton 1995, 170)<sup>42</sup>.

Kontekstistaan ja ilmaisijastaan irrotettujen lausumien ja merkitysten avulla tutkija pyrkii sitten hahmottamaan erilaisia kokemuksen tapoja löytämällä kullekin tavalle ominaisen merkityksen ja keskeiset piirteet. Tämän jälkeen tehtävänä on tunnistaa erilaisten kokemuksen tapojen väliset rakenteelliset erot<sup>43</sup> (Marton 1988, 147; Svensson 1997, 168). Tämän työn pohjalta tutkija konstruoi kokemuksen tavoista

---

<sup>40</sup> Dall'Alba (1993, 132) huomauttaa, että muitakin menetelmiä, kuten piirustuksia (Wenestam 1982) ja havainnointia (Ahlberg 1992) on käytetty. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta fenomenografiset tutkimukset perustuvat kuitenkin puolistrukturoituihin haastatteluihin tai Martonin (1995, 177) terminologian mukaan syvähaastatteluihin. Vaikka fenomenografit ovat huomanneet, että menetelmävalikoiman laajentaminen voisi rikastaa aineistoa (ks. Dall'Alba 1993, 132), empiirisissä tutkimuksissa tämä ei ole juuri näkynyt.

<sup>41</sup> Marton tuntuu hieman oikovan mutkia kirjoittaessaan ”ilmaistuista” kokemuksen tavoista ikään kuin ne olisivat sellaisinaan nähtävissä ilman tutkijan tekemää tulkintaa.

<sup>42</sup> Jotkut tutkijat pitävät haastateltavien kommenttien kokonaisuudesta leikkaamista kontekstisidonnaisuuden kadottamisen vuoksi riskialttiina. Siksi he suosivatkin kokonaisten haastattelujen analysoimista yksittäisten lainausten muodostaman kokonaisuuden analysoimisen sijaan (ks. Bowden 1995 ja Åkerlind 2005b).

<sup>43</sup> Rakenteellisilla eroilla Marton (1995) viittaa eroihin yksilöiden tietoisuudessa ja havaitsemisessa. Kokemisen tapa riippuu yksilön tietoisuuden rakenteesta. Tietoisuuden rakenteessa on kyse siitä, mistä ilmiön ulottuvuuksista yksilö kullakin ajan hetkellä on keskeisesti tietoinen eli mitä ulottuvuuksia yksilö havaitsee ja miten yksilö mielessään näitä ulottuvuuksia yhdistelee. Ks. tarkemmin luku 4.2.4.2.

kuvauskategorioita, jotka paljastavat jotakin luonteenomaista niihin kuuluvista kokemisen tavoista (Marton & Booth 1997). Yksittäiset haastatteluista poimitut esimerkit erilaisista käsittämisen ja kokemisen tavoista kohdennetaan sitten näihin luokkiin alkuperäisten haastatteluaineistosta noukittujen lainausten ja otteiden muodossa.

Kun erilaisista kokemisen tavoista on täten muodostettu kuvauskategorioita, kategorioiden välisiä loogisia ja hierarkkisia suhteita voidaan analysoida (Marton & Pong 2005, 335). Oletus suhteiden loogisuudesta perustuu ajatukseen, että erilaisten kokemisen tapojen täytyy liittyä toisiinsa, koska ne koskevat samaa ilmiötä (Åkerlind 2005b, 322). Hierarkia<sup>44</sup> taas syntyy siitä, että kuvauskategoriassa ylemmän tason käsitys on aina kehittyneempi kuin edeltäjänsä ja pitää sisällään alempien tasojen elementit (Marton 1995, 177).<sup>45</sup> Loogisesti ja hierarkkisesti toisiinsa yhteydessä olevien kuvauskategorioiden muodostamaa järjestäytynyttä kokonaisuutta kutsutaan ”tulosavaruudeksi” (‘outcome space’) (Marton 1994, 4424 Ashworth & Lucas 2000, 297 mukaan).<sup>46</sup> Ideaalitapauksessa tutkimuksen lopputulokset sisältävät koko kirjon kokemisen tapoja, joilla kyseinen ilmiö voidaan kyseisenä ajanhetkenä kyseisessä joukossa kokea (Åkerlind 2005b, 323).

Edeltävän fenomenografisen metodin kuvaus kertoo siitä, että fenomenografiassa ollaan tekemisissä yksittäisten kokemusten kollektiivisen analyysin kanssa (Åkerlind 2002, 2, 13). ”Tulosavaruuksilla” pyritään toisin sanoen pääsemään kosketuksiin *kollektiivisen tietoisuuden* tai *kollektiivisen mielen* kanssa (Marton 1981, 177; Säljö 1997, 179). Tässä yhteydessä ”yksilön ääntä ei kuunnella” (Marton 1995, 179) eikä sitä pidetä ongelmallisena, koska kiinnostuksen kohteena on nimenomaan vaihtelu kokemisen tavoissa (Marton 1995, 177). Fenomenografialla ei ole tarkoitukseen

---

<sup>44</sup> Åkerlind (2005b, 329) tosin muistuttaa, että kuvauskategorioista koostuvat ”tulosavaruudet” voivat muodostua lineaaristen hierarkioiden lisäksi myös haarautuvista rakenteista.

<sup>45</sup> Fenomenografian näkemys käsitysten kehitymisestä on sätillisen lineaarinen ja selkeä. Tällaisten piirteiden voidaan nähdä kumpuavan älylliseen ja mentaaliseen kehittymiseen keskittyneestä tutkimuksesta, johon varhaiset fenomenografit olivat perehtyneet. Esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista voidaan mainita Heinz Wernerin (1948) *Comparative Psychology of Mental Development*, William Perryn (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme* ja Piaget’n kehityspsykologiset tutkimukset.

<sup>46</sup> Toisin sanoen erilaisten kokemisen tapojen väliset suhteet ja yhteydet kuvaavat ”tulosavaruuden” rakennetta (Åkerlind 2005b, 322).



valottaa mahdollisimman tarkasti yhden tietyn yksilön kokemusta (Säljö 1997, 179). Siksi tulosten raportoinnissa käytettäviä katkelmia haastatteluista ei pidä lukea kuvauksina yksittäisen henkilön tavasta kokea, vaan havainnollistavana esimerkkinä kuvauskategoriasta (Säljö 1997, 179).<sup>47</sup>

#### 4.2.4 Fenomenografian ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä

Fenomenografit korostavat systemaattisesti fenomenografian olevan ennen kaikkea empiirinen tutkimusmenetelmä, joka ei perustu teoreettisille ja filosofisille pohdinnoille (ks. esim. Entwistle 1997, 128; Svensson 1997, 164; Uljens 1993, 135 ja Åkerlind 2002, 1). Kysymys todellisuuden luonteesta on kuitenkin välttämättä läsnä, kun kiinnostuksen kohteena ovat käsitykset ”ympäröivästä maailmasta ja sen ulottuvuuksista”. Ontologiset ja epistemologiset pohdinnat ovat fenomenografian kehittyessä vähitellen nousseet agendalle, mutta ne eivät ole tehneet fenomenografian taustaoletuksista yksiselitteisiä.

Aluksi fenomenografian ”perustajajäsenillä” ei ollut kantaa siihen, millainen todellisuuden luonne on. Vuonna 1981 Marton painotti, että fenomenografian tehtävänä on tutkia käsityksiä todellisuudesta. Samassa hengenvedossa hän kuitenkin sivuutti koko kysymyksen havaitsemisestamme riippumattoman todellisuuden olemassaolosta epärelevanttina (Marton 1981, 178). Todellisuuden ja käsityksen tai kokemuksen välisestä suhteen määrittelystä hän teki ”pragmaattisen” ja ”hyvin yksinkertaisen” (mt.). Olennaista oli vain ymmärtää, että ainoa asia, josta voimme sanoa jotakin merkityksellistä, on koettu maailma (mt.).

Myöhemmin Marton (1992, 1995) artikuloi saman ajatuksen selkeästi ei-dualistiseksi ontologiseksi kannaksi: ei ole olemassa todellista maailmaa ”tuolla ulkona” ja subjektiivista maailmaa ”täällä sisällä” (Marton & Booth 1997, 13). Marton oli ja on edelleen taipuvainen uskomaan, ettei ole olemassa todellista maailmaa ja koettua maailmaa, vaan yksi maailma, joka on todellinen ja koettu. Koettu maailma ei ole kaikki, mitä on olemassa, mutta meillä ei ole muuta kuin ihmisten erilaiset

---

<sup>47</sup> Kaikki fenomenografit eivät tosin ole tätä mieltä. Esimerkiksi Ashworth ja Lucas (2000, 304) pitävät jyrkästi yksilön puolta ja puhuvat yksilön ainutlaatuisen kokemuksen säilyttämisen puolesta. He ehdottavat ratkaisuksi haastateltavista luotavia henkilökohtaisia profiileja, joita vasten yksilön ilmaisemien lauseiden merkityksiä peilataan.

kokemukset, käsitykset ja ymmärrykset ympäröivästä maailmasta (Marton 1995, 173; Uljens 1993, 140).

#### 4.2.4.1 Kilpailevia ontologisia tulkintoja

Vaikka Marton on selvästi pyrkinyt vakiinnuttamaan fenomenografiaan ei-dualistista ontologiaa, fenomenografiseksi kutsuttua tutkimusta tekevien tutkijoiden piiristä on vaikea löytää yhtenäistä linjausta metafyyysisestä asemoitumisesta.<sup>48</sup> Martonin näkemys ei-dualistisesta ontologiasta onkin saanut rinnalleen vaihtoehtoisia tulkintoja (Uljens 1993, 139-140), jotka ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi fenomenografinen tutkimusote ja empiirinen tutkimus ovat käytännössä muovautuneet. Fenomenografian teoreettista taustaa valottavassa artikkelissaan Svensson (1997, 165) lähtee siitä, ettei fenomenografialla ole selkeää ja sanoiksi puettua metafyyysistä perustaa. Svensson tuntuu ottavan ontologian muutenkin melko kevyesti ilmoittaessaan, että fenomenografia on ontologian suhteen avoin: yksittäiset tutkijat voivat tehdä toisistaan poikkeavia ontologisia oletuksia ja valita minkä tahansa position materialismin ja idealismin välillä ja silti tehdä fenomenografista tutkimusta. Svensson on sitä mieltä, että tutkimustraditiolla tulee olla yhtenäiset oletukset ainoastaan tutkittavan kohteen eli fenomenografian tapauksessa käsitysten tai kokemisen tapojen luonteesta (Svensson 1997, 165). Tämän kommentin takaa voi nähdä paistavan Svenssonin vahvan näkemyksen siitä, että fenomenografia on nimenomaan empiirisen tutkimuksen metodi. *Kokemuksellisen kokemuksen* tutkimuksen kannalta tämä johtaa valitettavasti samalla siihen, että esimerkiksi käsittävän tai kokevan subjektin käsitettä ei millään tavalla problematisoida.

Svenssonin kuvaama ontologinen avoimuus näkyy erityisen selvästi hänen ja Martonin täysin vastakkaisissa näkemyksissä. Siinä missä Marton puhuu ei-dualistisen ontologian puolesta ja näkee maailman jatkuvasti ihmisten toiminnassa rakentuvana, Svenssonille (1997, 165) todellisuus on subjektin ulkopuolella sellaisenaan olemassa oleva, objektiivinen ja ihmisen toiminnasta riippumatta rakentunut. Martonin (1995) kallistuessa käsityksen sijasta puhumaan kokemisen tavasta (171) ja määritellesä tiedon kokemukseksi (173) Svenssonin (1997, 165)

---

<sup>48</sup> Erimielisyyttä ilmenee jopa siinä, pitäisikö ontologiaan ylipäänsä suhtautua vakavasti (ks. Svensson 1997).



tulkinnan mukaan oletukset käsitysten luonteesta ovat tiiviisti kytköksissä oletuksiin tiedon ja ajattelemisen luonteesta. Näihin oletuksiin kuuluu hänen mielestään se, että tieto syntyy ajattelun ja inhimillisen toiminnan kautta.

Svenssonin edustama näkökanta yksilön, tiedon ja todellisuuden välisestä suhteesta kytkeytyy hänen käsitykseensä tiedon relationaalisuudesta. Tieto on hänelle relationaalista, koska se syntyy ajattelemalla yksilöön nähden ulkoista todellisuutta (Svensson 1997, 165). Svensson ei hyväksy väitettä, että maailma antaisi havaitsemisen kohteena olevan objektin havaitsijalle sellaisenaan, koska todellisuus on osa sitä suhdetta, jossa tieto syntyy (ks. mt., 166). Hän ei myöskään usko, että havaitsija konstruoi objektin ulkoisesta todellisuudesta riippumatta, koska ajattelun ja tietämisen kautta todellisuuden ja havaitsijan välille muodostuu suhde (mt.). Sen sijaan Svensson on sitä mieltä, että tiedon saaminen ulkoisessa todellisuudessa sijaitsevasta objektista tapahtuu luvussa 4.2.1 tarkemmin kuvaamani havaitsemisen tai erottelemisen ja yhteenliittämisen prosessien eli käsitysten kautta. Käsitys on siten väline tai keino, jolla subjekti saa tietoa itsensä ulkopuolella olevasta maailmasta (mt., 165). Uljens (1993, 140) pukee saman asian sanoiksi lausumalla, että fenomenografiassa nähdään ”maailman antavan itsensä meille sitä koskevan kokemuksemme kautta”.

#### **4.2.4.2 ”Tietoisuuden rakenne” tiedon portinvartijana**

Fenomenografisen kentän kirjavasta ontologiasta huolimatta Svenssonin vaatimus fenomenografeille yhtenäisestä käsityksestä käsityksen luonteesta näyttää toteutuneen. Tämä käsitys valottaa samalla fenomenografian epistemologisia taustasitoumuksia. Svensson (1997, 166) selittää omaa näkemystään käsitysten luonteesta maailmaa koskevan tiedon välittäjänä kuvaamalla, kuinka ajattelun ja inhimillisen toiminnan kohteena on jokin ulkoisen todellisuuden osa. Se liittyy johonkin laajempaan todellisuuden kokonaisuuteen, mutta tulee ajattelun kautta erotuksi tästä yhteydestä. Niin kuin luvussa 4.2.1 kävi ilmi, tapa, jolla yksilö erottaa tämän objektin kontekstistaan tai jolla hän näkee kokonaisuuden muodostuvan sen yksittäisistä osista ja ulottuvuuksista, on käsitys (mt.). Näin Svenssonin käsitys

käsityksestä johtaa hänet ajattelemaan, että todellisuus ”esittäytyy” inhimillisessä ajattelussa erilaisina osasina, jotka tuntuvat muodostavan kokonaisuuden (mt.).<sup>49</sup>

Tämän ajatuksen kanssa Svensson ei ole yksin. Myös muut fenomenografit allekirjoittavat erottelemista ja yhteenliittämistä vastaavan, fenomenografialle keskeisen uskomuksen ”tietoisuuden rakenteista” (ks. tarkemmin Booth 1997). ”Tietoisuuden rakenteet” määrittävät, millaiseksi ihmisen käsitys jostakin ilmiöstä muodostuu (ks. esim. Barrie 1997; Booth 1997; Marton 1981; 1995), koska ne kahlehtivat ihmisen ”kykyä” olla samalla intensiteetillä tietoinen ilmiön eri ulottuvuuksista (Marton 1995, 175). Marton (mt.) järkeilee, ettemme voi koskaan kuvata kokemuksia täysin sellaisina kuin ne ovat emmekä yksilöinä tavoittaa kokemusta ilmiöstä sen täydellisessä muodossa, koska ihmisillä on erilaisia ”kykyjä” kokea jokin ilmiö. Koska voimme olla samanaikaisesti tietoisia vain rajallisesta määrästä tietyn ilmiön osia tai ulottuvuuksia, kokemisemme tapa riippuu siitä, mitkä ulottuvuudet ovat tietoisuutemme kohteena (mt.) ja millä tavoin ne nousevat esiin tai painuvat taka-alalle. Siihen, mitkä ulottuvuudet tunkeutuvat tietoisuuteemme, vaikuttavat intressimme, preferenssimme, toiveemme, kykymme ja aikaisemmat kokemuksemme (mt.).

Kuten kuvaus ”tietoisuuden rakenteista” ja käsityksen rakenteellisesta ulottuvuudesta antaa ymmärtää, fenomenografiasta huokuu vahva tietoisuuden korostaminen. Tietoisuuteen taas liittyy intentionaalisuus, joka on yksi fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtaisista periaatteista (Uljens 1993, 136; Åkerlind 2005a, 5). Marton (1988, 153) selventää tiedostamisen ja intentionaalisuuden välistä suhdetta toteamalla, että kaikki psykologiset ilmiöt edellyttävät tietoisuutta, mutta viittaavat johonkin tietoisuuden ulkopuoliseen. Ihmiset eivät ainoastaan havaitse ja koe, vaan he havaitsevat ja kokevat asioita (mt., 146). Fenomenografiassa intentionaalisuus tarkoittaa siis sitä, että tiedostaessaan subjekti on aina tietoinen jostain ja jollain tavalla. Kääntäen voidaan ajatella, että ajatusten tai tietoisuuden kohde pitäisi aina ymmärtää intentionaalisena (Kroksmark 1987 Uljens 1993, 137 mukaan). Tämä

---

<sup>49</sup> Vaikka Svenssonin tapa määrittää käsitys todellisuuden palasten järjestelemisenä tietoisuuden rakenteissa vihjaa äärimmilleen viedystä kognitiivisuudesta ja yksinomaan käsitteellisen ajattelun kuvaamisesta, Svensson (1997, 166) nimenomaisesti mainitsee, että sama logiikka pätee myös käsitykseen välittömästi koetusta maailmasta.



tarkoittaa sitä, että fenomenografiassa tieto todellisuudesta edellyttää intentionaalista suuntautumista todellisuuteen. Fenomenografisesti tutkittavat käsitykset ja kokemukset ovat siten aina intentionaalisuuden tuotosta.

#### 4.2.4.3 Kokemuksen suhde kieleen ja sosio-kulttuuriseen kontekstiin

Fenomenografien määritelmät ”tietoisuuden rakenteista”, ”kyvyistä” sekä tietoisuudesta ja intentionaalisuudesta antavat ymmärtää, että kokemisen tapa on yksilöllinen ja riippuvainen tietyistä mentaalisista prosesseista. On sinänsä mielenkiintoista, että fenomenografit korostavat kontekstin merkitystä oppimisen ja kokemusten ymmärtämisen välttämättömänä edellytyksenä ja Marton (1995, 171) määrittelee kokemuksen ihmisen ja maailman välisenä suhteena nimenomaan kollektiiviseksi ja kulttuurisesti jaetuksi. Tästä huolimatta fenomenografit muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta nimittäin sulkevat mielestään kokemisen tapoihin laajemmin vaikuttavan kulttuurisen ja historiallisen kontekstin, sosiaalisen yhteisön sekä diskursiivisten käytänteiden vaikutuksen ”tietoisuuden rakenteiden” rakentumiseen.

Fenomenografian kriittisenä äänenä toimiva Säljö (1994; 1997) on osaltaan vienyt fenomenografisissa piireissä eteenpäin pohdintaa kokemuksen sekä yksilön, yhteisön, diskurssin ja kielen välisestä yhtälöstä. Hän on vankkumaton kannassaan, ettemme koe objekteja tai asioita sellaisenaan missään absoluuttisessa mielessä, vaan sosiokulttuurisina tuotoksina, joilla on tietty tarkoitus ja joista puhutaan tietyllä tavalla (Säljö 1997). Säljö (1994; 1997) ehdottaakin fenomenografian pohjaksi näkemystä, jossa sosiokulttuurinen maailma edeltää kokemusta. Tällaisen tulkinnan mukaan koemme maailman diskursiivisten ja sosiaalisten käytänteiden välittämänä (Säljö 1994, 79). Kokemusten kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että ”kokiessamme” jonkin objektin havaitsemme sen merkityksellisenä, koska meillä on käytettävissämme siitä kyseisessä kontekstissa järkeenkäypä tulkinta (Säljö 1997, 182.). Sosiaalistumisen kautta me omaksumme ne kriteerit, joita sovellamme rajattomalle tulkintojen määrälle avoimena oleviin kokemuksiin. Toisin sanoen Säljön mukaan me *opimme* kokemaan asioita kulttuurisesti relevantilla tavalla (mt.). Tällä Säljö tarkoittaa sitä, että sosiaalisina olentoina lainaamme todellisuuden tulkintamme muilta (mt.). Välittävät välineet, kuten kieli, auttavat meitä tekemään maailmastamme ymmärrettävän (mt.). Toisin sanoen me ammennamme kielelliset kategoriat

menneisyydestä, tarjoamme ne kuulijalle järkevänä tapana jäsentää tapahtumia ja annamme ne samalla hänelle resursseiksi kertoa tulevaisuudessa omista kokemuksistaan (Säljö 1997, 184). Näin kuulemistamme tarinoista tulee kertomiamme tarinoita (Olsson 1994 mt., 184 mukaan). Yksilöllistä ja ainutlaatuista kokemusta ei sellaisenaan ole olemassa, vaan kokemus on sosiaalisesti ja diskursiivisesti tuotettu.

Tältä pohjalta Säljö (1994; 1997) kyseenalaistaakin, missä määrin ihmisten fenomenografisissa haastatteluissa ilmaisemat lausumat vastaavat kokemuksen tapoja (Säljö 1997, 177). Säljön (mt.) mukaan fenomenografien valinta on pitää näitä lausumia osoituksena kokemuksen tavoista. Hänen tulkintansa on toinen. Hän itse korostaa vahvasti kielen roolia ja suoranaista ensisijaisuutta kokemukseen nähden. Säljö vakuuttaa, että kokeminen edellyttää aina pääsyä symboliseen koodiin, jonka kautta yksilö voi kokea ja kommunikoida sen, mitä ikinä hän tuntee tai kohtaakaan (mt., 185). Siksi haastatteluaineistot eivät Säljön mukaan tarjoa pääsyä muuhun kuin ihmisten sanomisiin. Säljö (mt.) onkin sitä mieltä, että tutkija saa selville hyvin vähän ottaessaan sanallisen ilmaisun kokemuksena sen sijaan, että pitäisi sitä puheena. Siksi Säljön (mt., 173) mielestä fenomenografien pitäisi tunnustaa, että haastatteluaineisto kertoo vain haastateltavien tavoista puhua ja että he tutkivat sitä, mitä ihmiset sanovat. Kokemisen tapojen sijaan tutkimuskohteena pitäisi nähdä Shotterin (1990) terminologian mukaan ”kertomiskäytännöt” eli tavat ymmärtää, puhua, perustella ja ylipäänsä pukea maailma sanoiksi kommunikoinnin mahdollistamiseksi. Fenomenografiassa ei tällöin ole välttämättä kyse kokemuksen tapojen ilmaisemista, vaan monille tulkinnoille avoimen kokemuksen sovittamista sellaiseen kielelliseen muotoon, joka sopii tilanteeseen (mt.).

Täysin erilaisista lähtökohdista asiaa katsova Marton (1995, 170-171) antaa vastineessaan Säljölle pienen myönnytyksen. Hän hyväksyy, että osa kokemuksestamme edellyttää kieltä, kulttuuria, diskursiivista kontekstia ja ennen kaikkea muita ihmisiä. Tästä huolimatta Marton kääntää asetelman pääläelleen: yhtä hyvinhän voidaan ajatella, että kieli, kulttuuri, diskursiivinen konteksti ja muut ihmiset edellyttävät kokemusta. Kulttuuria, diskursiivista kontekstia ja muita ihmisiä ei olisi, ellei olisi jotakuta, joka kokisi ne sellaisiksi. Marton päättää lopulta debatin



”helpolla” ratkaisulla kokemuksen ja kulttuurin dialektisesta yhteenkietoutuneisuudesta. (mt.).

### **4.3 Mitä fenomenografialla on empiirisesti tutkittu?**

Teoreettisen, metodisen ja ontologisen tarkastelun jälkeen luon seuraavaksi pikaisen katsauksen siihen, mitä ja miten fenomenografialla on empiirisesti tutkittu.

#### **4.3.1 Tieteellisiä käsitteitä, oppimissuuntauksia ja paluu kyselytutkimuksiin**

Edeltävät kappaleet ovat vihjanneet, että lähtökohtaisesti tasapainoinen sanapari kokemus-käsitys tuntuu fenomenografian käsitteellisessä ja teoreettisessa vaa’assa kallistuvan jälkimmäisen termin puoleen. Sama kognitiivinen perusvire tulee esiin myös empiirisessä tutkimuksessa. Katsaus empiirisen fenomenografisen tutkimuksen tutkimuskohteisiin osoittaa, että monissa tutkimuksissa tutkimuskohteena on ”kokemus” tieteellisistä käsitteistä, kuten tiheys, mooli tai voima (Säljö 1997, 186). Säljö (1994, 77) sivaltaa osuvasti, että tutkimuksen kohteeksi on monesti otettu käsitteellistyksiä, esimerkiksi fysiikan käsitteitä, jolloin vältytään inhimillisiltä kokemuksilta. Fenomenografinen ”kokemus” on itse asiassa tyhjennetty kokemuksesta keskittyttäessä kokemuksen kognitiiviseen ulottuvuuteen ja erityisesti käsityksiin tieteellisistä käsityksistä (Säljö 1997, 174). Säljö (mt., 186) osuu oikeaan todetessaan, että kokemuksen ja tieteellisten käsitteiden yhteen sovittamista on vaikea ymmärtää niin arkipäiväisen kielenkäyttömme kokemus-sanaan liittyvien kuin inhimillistä kokemusta tutkimuskohteena korostavien tieteellisten lähestymistapojen kokemuskonnotaatioidenkaan avulla.

Empiiriseen fenomenografiseen tutkimukseen kuuluu myös toinen keskeinen, tieteellisen käsitteiden käsittämisen tutkimusta huomattavasti voimakkaammin korkeakoulututkimuksen kenttään vaikuttanut tutkimusalue. Siinä kysymys on oppimiskäsityksistä ja erityisesti niihin kytkeytyvistä oppimis- tai

opiskelusuuntauksista<sup>50</sup>. Oppimissuuntaustutkimuksissa opiskelijoiden opiskelutyyli on säännönmukaisesti jaettu syvä-, pinta- ja strategiasuuntautuneisiin<sup>51</sup> (esim. Lucas 2001; Trigwell & Prosser 1991; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Oppimissuuntaustutkimuksen keskeisestä roolista korkeakoulukirjallisuudessa kertovat Graham Webbin (1997, 195) sanailut siitä, että oppimisen syvä- ja pinta-suuntauksista on viimeisten 20 vuoden aikana tullut korkeakoulututkimuksen, teorian ja käytännön peruskivi ja koulutuksen kehittämisen kaanon. Webbin määritelmän mukaan ne ovat alkaneet jopa tarkoittaa samaa kuin korkeakoulututkimus sekä korkeakoulutuksen käytäntö ja kehittäminen. *Kokemuksellisten kokemusten* tutkijan näkökulmasta tämä on yksi fenomenografisen tutkimuksen huolestuttavimmista piirteistä. Vaikka fenomenografit itse kuvittelevat tutkivansa kokemuksia tutkiessaan asioita opiskelijan itsensä näkökulmasta, kokemukset jäävät tässä alun perin

---

<sup>50</sup> Oppimissuuntaus ('inriktning', 'learning/ study approach') on oppimisen motiivin ja strategian yhdistelmä (Case 2007) eli tapa, jolla opiskelija ryhtyy tiettyyn opiskelutehtävään (Morgan 1995, 55). Kussakin tilanteessa opiskelija valitsee sopivan oppimissuuntauksen riippuen aiemmista oppimiskokemuksistaan sekä käsityksistään koulutuksellisesta kontekstista, opittavana olevasta asiasisällöstä sekä oppimistehtävästä eli siitä, mitä hänen odotetaan oppivan (Richardson 1997, 311). Fenomenografit tosin kiistelevät oppimissuuntauksen pysyvyydestä tai vaihtelevuudesta. Oppimissuuntauksen voidaan nähdä kuvaavan opiskelijalle tyypillistä ja melko muuttumatonta tapaa suhtautua kohdattuun oppimistilanteeseen. Toisaalta oppimissuuntaus voi vaihdella riippuen tietyn kurssin tai ajanhetken opetuksesta, oppimisympäristöstä ja arvosteluvaatimuksista. (Entwistle 1997, 133). Fenomenografit näkevät (Säljö 1979b, 444) ja ovat myöhemmissä tutkimuksissaan osoittaneet (Trigwell & Prosser 1996, 275) yhteyden opiskelijan oppimiskäsityksen ja valitun oppimissuuntauksen välillä. Opiskelijan oppimissuuntauksen puolestaan on uskottu (Entwistle ym. 1979, 367) ja osoitettu (Booth 1997, 136; Marton 1988, 149; Ramsden 1983, 695) määrittävän oppimistuloksia.

<sup>51</sup> Syvä-, pinta- ja strategiasuuntautuneen oppimisen kategoriat ovat esimerkkejä fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategorioista. Syvä- ja pintasuuntautuneen oppimisen kategoriat syntyivät Martonin ja Säljön vuonna 1976 tekemästä ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijoihin kohdistuneesta tutkimuksesta. Se paljasti merkittäviä eroja siinä, miten opiskelijat olivat ymmärtäneet lukemansa tekstin ja miten he olivat tekstin lukeneet (Entwistle 1997). Näiden erojen perusteella Marton ja Säljö määrittivät, että syväsuuntautuneen opiskelijan ensisijainen tavoite on ymmärtää. Opiskelija pyrkii löytämään opittavasta aiheesta tai oppiaineksesta merkityksiä, yhdistämään asioita toisiinsa, etsimään säännönmukaisuuksia ja periaatteita, osoittamaan asioita toteen sekä tutkimaan argumenttien johdonmukaisuutta. Pintasuuntautunut opiskelija sen sijaan tyytyy vain selviytymään tehtävästä. Tällainen opiskelija ei löydä yhteyttä irrallisten informaation palasten välille (Entwistle 2000, 3) eikä näe luetun tekstin taakse sen merkitykseen. Tämä johtaa helposti ulkoa opetteluun (Webb 1997, 195). Alun perin 1970-luvun lopun ja 1980-luvun alkupuolen tutkimusten perusteella oppimissuuntaukset jaettiin näihin kahteen kategoriaan. Myöhemmin kolmanneksi kategoriaksi lisättiin strateginen oppimissuuntaus. Strategisesti suuntautuneen opiskelijan päätavoite on saada mahdollisimman hyvä arvosana. Tähän hän pyrkii organisoimalla aikansa ja jakamalla panostuksensa tehokkaasti ja varmistamalla, että oppimisen olosuhteet ja oppimateriaali ovat kunnossa. Opiskelija yrittää kalastella tietoonsa arvosteluperiaatteita ja voi esimerkiksi käyttää hyväkseen aikaisempien vuosien tenttejä ennakoidakseen tenttikysymykset. (Entwistle 1987, 16 Richardson 1997, 311 mukaan).



kognitiivisesta psykologiasta ammentaneessa tutkimuskentässä (Case 2007, 119; Webb 1997, 196) täysin käsitysten varjoon.

Fenomenografiasta löytyy myös tutkimuksissa, joissa päästään askel lähemmäksi itse kokemuksia. Niissä on yksinomaisen oppimiskäsityksiin ja -suuntauksiin paneutumisen lisäksi otettu mukaan erillinen kokemukskomponentti. Näissä tutkimuksissa selvityksen kohteena on ollut se, miten opiskelija *kokee* opetuksesta, arvioinnista sekä kurssisisällöistä ja -rakenteesta koostuvan oppimisympäristön (esim. Entwistle 1991) ja miten tämä kokemus *vaikuttaa* opiskelijan valitsemaan oppimissuuntaukseen ja oppimistuloksiin (Ramsden 2005). Tässä perusmallissa kokemukseksi kuitenkin ymmärretään pikemminkin opiskelijan käsitys, näkemys tai mielipide opiskeluympäristöstä (vrt. luku 3.2.2.4) kuin *kokemuksellinen kokemus* tässä opiskeluympäristössä. Esimerkiksi Noel Entwistle ja Hilary Tait (1990) käyttävät sanamuotoa 'perception', joka voidaan suomentaa paitsi havainnoksi, juuri käsitykseksi, näkemykseksi tai mielipiteeksi. He ehdottavatkin oppimisympäristön vaikuttavan oppimistuloksiin opiskelijan siitä muodostaman käsityksen, näkemyksen tai mielipiteen kautta. Tällöin kiinnostus on enemmän vaikutuksessa eli kysymyksessä *miten* kuin itse kokemuksessa.

Crawford ja kumppanit (1998) ovat noudattaneet yllä eriteltyä kaavaa kartoittaessaan Course Experience Questionnaire (CEQ) -kyselystä muokatun Experience of Studying Mathematics (ESM) -kyselyn avulla, miten matematiikan opiskelijoiden käsitykset oppimisesta ja opittavana olevasta substanssista heijastuvat heidän oppimistuloksiinsa sekä muihin opiskelukokemuksiinsa. Tutkimuksen tuloksena he raportoivat, että opiskelijoiden käsitykset matematiikasta liittyvät valittuihin oppimissuuntauksiin sekä käsityksiin oppimis- ja opettamisympäristöstä. Heidän toinen löydöksenä oli, että opiskelijan oppimiskokemusta pitäisi ymmärtää kokonaisvaltaisesti koko opiskeluympäristö huomioon ottaen. Lopputuloksista tunnistettava oppimiskäsitys/opiskeluympäristö-kokemus-oppimissuuntaus-oppimistulos -ketju muistuttaa häkellyttävällä tavalla ns. ”perinteistä” oppimis- ja opiskelijan kokemustutkimusta (ks. luku 3.2.2 ja 4.1).

Vaikka fenomenografinen tutkimus syntyi nimenomaan vastustamaan positivistista ja behavioristista mittaritutkimusta kyselykaavakkeineen, fenomenografiset periaatteet ovat, paradoksaalista kyllä, päätyneet palvelemaan juuri sellaisia tarkoituksia (ks.

myös Säljö 1997, 188). Sellaiset luvussa 3 esiin tulleet, laajasti käytetyt kyselyinstrumentit kuin Course Experience Questionnaire (CEQ)<sup>52</sup> ja National Survey of Student Engagement (NSSE)<sup>53</sup> sekä muut vastaavat kyselyt, kuten College Student Experiences Questionnaire (CSEQ)<sup>54</sup>, Approaches to Studying Inventory (ASI)<sup>55</sup> ja Experiences of Studying and Higher Education Questionnaire (ESHEQ)<sup>56</sup> on rakennettu fenomenografian periaatteiden pohjalta.<sup>57</sup> Tällaisissa kyselyissä käsitys kokemuksesta pelkistyy jälleen tiedon keruuseen esimerkiksi opetuksen laadusta, tavoitteiden ja standardien selkeydestä, työmäärästä ja arvostelusta eli asioista, joista opiskelijalla on ”ensi käden kokemusta” (ks. Wilson ym. 1997, 33). Kokemuksen merkitys nimenomaan opiskelijan kokemuksena jää jälleen kyseenalaiseksi, kun kyselyiden tarkoituksena on toimia tulosindikaattoreina ja tuottaa tietoa opetuksen laadusta ja tehokkuudesta (ks. esim. Ramsden 1991; Wilson ym. 1997, 33).

#### 4.3.2 Kokeiluja kohti kokemuksellisia kokemuksia

*”Kokemukseni mukaan sillä ei ole merkitystä, onko joku asia opittu visuaalisesti, mekaanisesti tai kuulemalla: ne kaikki tuntuvat samalta. Tentissä minä vain tyhjennän mieleni ja siitä syntyy jotain. Se on jollain tavalla visuaalista, mutta se on siellä olematta välttämättä visuaalista. Se ei tarkoita sitä, että muistaisi jonkun sivun ja että sivu olisi lukkiutunut muistiin. Tarkoitan, että ajatukset ovat lukkiutuneet muistiin ja ne muodostavat sivun, kun sitä ajattelee, mutta ei välttämättä silloin, kun niitä kirjaa ylös. Luulen, että stressitilanteessa kuten tentissä ei tarvitse kurottautua niitä [ajatuksia] kohti, ne tulevat automaattisesti. -- kyseessä ei ole visuaalinen muisti sellaisenaan, vaan keskusmuistin visuaalinen ilmaisu.”* (ote opiskelijan haastattelusta Entwistle & Entwistle 2005, 151-152)

Kuten edeltävät alaluvut osoittavat, fenomenografisella tutkimusotteella on tutkittu laajasti erilaisia oppimiseen ja opettamiseen liittyviä ilmiöitä. Kokemus on kuitenkin useimmiten jäänyt sivuosaan tai esiintynyt pikemminkin kognitiivisen käsityksen muodossa. Luettuani yllä olevan opiskelijan kuvauksen omasta ymmärtämisen kokemuksestaan innostuin uudelleen: olen vihdoinkin päässyt ainakin osittain

<sup>52</sup> Esim. Nora ym. 1996; Ramsden 1991; Wilson, Lizzio & Ramsden 1997

<sup>53</sup> Esim. Terenzini ym. 1996

<sup>54</sup> Esim. Pace 1984

<sup>55</sup> Esim. Entwistle and Ramsden 1983; Karagiannopoulou & Christodoulides 2005

<sup>56</sup> Esim. Entwistle & Tait 1990

<sup>57</sup> Näiden peruskyselyinstrumenttien pohjalta on lisäksi muokattu kyselykaavakkeita tarkemmin rajattuihin konteksteihin. Näistä esimerkkejä ovat Experiences of Studying Mathematics Inventory, ESMI (esim. Meyer & Eley 1999) ja Experiences of Studying Mathematics, ESM (esim. Crawford ym. 1998).



kokemuksellisuuden jäljille! Katkelma on Noel ja Abigail Entwistlen (2005) tutkimuksesta, jossa he pyrkivät valottamaan akateemisen ymmärtämisen luonnetta opiskelijoiden kokemusten kautta.<sup>58</sup> *Kokemuksellisen kokemuksen* näkökulmasta kyseinen tutkimus edustaa paikoitellen empiiristä fenomenografista tutkimusta parhaimmillaan. Se onkin fenomenografisessa perinteessä poikkeuksellinen, sillä siinä analysoidaan kokemuksia ymmärtämisestä tai ymmärtämisen kokemuksesta, ei ymmärtämisen saavuttamista edeltävää prosessia ja siihen liittyviä kokemuksia (Entwistle & Marton 1994 Entwistle & Entwistle 2005, 151 mukaan).

Ymmärtämisen kokemuksiin Entwistlet ovat pyrkineet pääsemään kiinni kysymällä haastateltaviltaan suoraan, millaisia tunteita ja kokemuksia ymmärryksen tavoittamiseen tai tavoittamatta jäämiseen nivoutuu. Lähtökohtaisesti kokemus ei tässä tapauksessa ole ainoastaan kognitiivinen käsitys tai käsitteellinen konstruktio. Termi kokemus todella vastaa niitä konnotaatioita, joita siihen opiskelijan elämismaailmassa kiinnittyy. Tällaisella kokemukäsitteellä Entwistlet syventyvät neljään teemaan, joista kaksi on oman intressini kannalta erityisen havainnollisia. Näistä ensimmäisessä paneudutaan akateemisen ymmärryksen luonteeseen eli siihen, miten opiskelija tietää, että hän on oppinut jotain ja miltä se tuntuu, kun ei ymmärrä (Entwistle & Entwistle 2005, 147). Toisessa keskitytään siihen, kuinka opiskelijat olivat kokeneet ymmärtämisen puoli-sensorisena tieto-objektina (Entwistle & Entwistle 2005, 146).

Ensi lukemalta seuraava, opiskelijoiden haastattelujen pohjalta luotu koostekommentti muistuttaa etäisesti *kotonaan olemisen* ”epämääräisen käsitteeni” ymmärtämisulottuvuutta (ks. luku 2.1) ja jopa *kokemuksellisen kokemuksen* esteettisiä ja visuaalisia piirteitä:

*”Ymmärtäminen on lukuisten erillisten asioiden yhteenliittymistä... tunne siitä, että ymmärtää, miten asiat liittyvät yhteen kokonaisuudeksi – siitä voi tehdä sisäisesti selkoa. Silloin kun ei ymmärrä, kaikki vain leijuu ilmassa eikä asioita saa paikalleen – niin kuin palapelin palat yhtäkkiä yhdistyvät ja näet koko kuvan.* (Entwistle & Entwistle 2005, 148)

---

<sup>58</sup> Entwistlen ja Entwistlen tutkimus on julkaistu Martonin, Hounsellin ja Entwistlen alun perin vuonna 1984 toimittamassa kirjassa ”The Experience of Learning”, johon kootut tutkimukset kertovat oppimiseen liittyvistä kokemuksista nimenomaisesti opiskelijan perspektiivistä.

Verrattuna tutkimuksiin, joissa ymmärtämisen sijaan kuvattaisiin ymmärtämisen prosessia tai ymmärtämisen lopputulosta<sup>59</sup>, opiskelijan kokemus ymmärtämisestä kokemuksen tasolla on edellä mainituissa lainauksissa selvästi tunnistettavissa. Ymmärtämisen kokemukseen kuuluva visuaalinen tai esteettinen ulottuvuus on kokemuksen kuvauksessa läsnä. Nämä otteet onnistuvat välittämään ainakin hailakan aistimuksen siitä, mitä kokija ymmärtäessään tai ymmärrystä vaille jäädessään kokee.

Tämän kokemuksellisen olemassaolosta muistuttavan sitaattisynteesin rinnalla Entwistle ja Entwistle (2005, 147-148) raportoivat tutkimuksensa tulokset myös propositionaalisessa muodossa. Kokemuksellisuuden herättämä alkuinnostus karisee nopeasti, kun käsitteellisellä kielellä ilmaistuna ymmärtämisestä tulee tyydytyksen *tunne*, joka vaihtelee sekavuuden korvaavasta oivalluksesta eli ahaa-elämyksestä opiskelijan ilahdukseen siitä, että hän pystyy *seuraamaan* luennon kulkua. Toinen vastaava seuraus saattaa olla se, että hän alkaa *arvostaa* kyseistä tieteenalaa, koska tunnistaa aiheen tai opittavan materiaalin *merkityksen* ja *tärkeyden*. Sellaiset ilmaisut kuin ”asiat loksahtavat paikalleen” tai ”pisteet yhdistyvät kuvioksi” käsitteellistetään koherenssin ja asioiden yhteenliittymisen *havaitsemiseksi*. (mt., 147). Kokemus lipuu yhä kauemmas, kun Entwistle ja Entwistle (mt., 148) jatkavat, että opiskelijat tuntuvat kokevan myös eräänlaista ”sulkeutumista”. Tällä he viittaavat *tunteeseen* siitä, että heidän senhetkinen ymmärryksensä on *riittävä* (mt.). Toive ymmärtämisen lähestymisestä kokemuksellisuuden ja kokemusten kautta on jo haihtunut ilmaan, kun Entwistlet päätyvät tiivistämään, että kokemukseen ymmärtämisestä liittyy opiskelijan *usko* oppimisen peruuttamattomuuteen ja kykyynsä *kertoa* oppimansa itselleen ja muille. (mt., 147).

On tietysti huomioitava, että kyseinen tutkimus on jo aihevalinnaltaan tiedollisesti painottunut. Kokemuksellisuuden tukahduttava kognitiivisuus tai kokemuksen käsitystä lähentelevä tulkinta hiipivät kuitenkin kuvaan paitsi tutkimuskohteen kautta myös valinnoissa siitä, millaisia ”kokemuksia” raportoidaan kokemuksina. Samoin se näkyy siinä, miten haastatteluaineistosta päädytään tutkimustuloksiin. Kuten edellisessä kappaleessa kursivoidut sanat seurata, arvostaa, merkitys, tärkeys,

---

<sup>59</sup> Tätä lopputulosta mitä luultavimmin mitattaisiin standardoiduilla testeillä, ymmärtämisen sisällöllä, määrällä tai syvyydellä.



havaitseminen, riittävä, usko ja kertoa havainnollistavat, fenomenografian kieli on leimallisesti rationaalisuuden, analyttisyyden ja tiedollisuuden kieli. Jopa ainoaa kokemuksellisuuteen viittaavaa sanaa *tunne* käytetään merkityksessä, joka tyhjentää sen kaikesta tuntemiseen ja emotioihin viittaavasta.<sup>60</sup>

Vastaava esimerkki löytyy Entwistlen toisesta, samaan aiheeseen liittyvästä artikkelista. Hän väittää, että juuri päättökokeensa suorittaneiden opiskelijoiden haastatteluissa tuli selvästi esiin ymmärtämisen kokemukseen liittyvät emotionaaliset ja kognitiiviset komponentit (Entwistle 1997). Tästä todisteena hän esittää seuraavan otteen:

*”Ymmärtäminen on erillisten palasten yhteenliittymistä, tapa, jolla kaikki pysyy koossa, tunne siitä, että ymmärrät, kuinka kaikki liittyy yhteen, voit tehdä siitä selkoa sisäisesti. Ymmärryksen tunnistaa siitä, että voi itse rakentaa argumentin tyhjästä ja selittää asian niin, että on selitykseen tyytyväinen.”* (mt., 129).

Entwistle on oikeassa nähdessään tekstissä voimakkaan kognitiivisen painotuksen, mutta hänen emotionaalisuuskäsitykseensä on vaikea samastua. Kyseisen lainauksen viitteet emotionaalisuudesta pelkistyvät sanoihin *tunne* ja *tyytyväisyys* eivätkä sanat kontekstissaan tulkittuna viittaa mihinkään emotionaalisesti koettuun.

Entwistlen ja Entwistlen tavasta käsitellä haastattelujen toista teemaa, kokemusta ymmärtämisestä, voidaan tehdä näkyväksi samankaltainen logiikka. Tämän luvun aloittanut esimerkki opiskelijan visuaalisesta kokemuksesta ymmärtämisestä tuo jälleen tuulahduksen kokemuksellisuutta. Kyseisen katkelman ja muiden vastaavien haastatteluotteiden perusteella Noel Entwistle ja analysoimiseen avuksi tullut Ference Marton ovat päätyneet tulkitsemaan opiskelijoiden kokevan ymmärryksessään jonkinlaisen sisäisen muodon ja rakenteen, melkein kuin itsenäisen kokonaisuuden, joka kontrolloi heidän ajatuksenjuoksuaan (Entwistle & Marton 1994 Entwistle & Entwistle 2005, 152 mukaan). Tätä käsitteellistystä he kutsuvat *tieto-objektiksi*. Tieto-objektille he määrittelevät neljä keskeistä piirrettä, joita ovat tietoisuus tiiviisti

---

<sup>60</sup> Karkeimmillaan kognitiivisuuden korostaminen johtaa siihen, että aineistossa esiin tuleva affektiivisuus suljetaan tietoisesti analyysin ulkopuolelle. Welsh (1994, 24 Ashworth & Lucas 2000, 298 mukaan) raportoi tästä hätkähdyttävän esimerkin, jossa fenomenografinen tutkija tunnustaa jättäneensä haastateltavansa affektiiviset kommentit huomioimatta, koska ei onnistunut saamaan niitä kuvauskategorioihin rikkomatta kategorioiden välisiä kauniin hierarkkisia suhteita.

integroituneesta tietokokoelmasta, kyky visualisoida tieto-objektin rakenne puoliaistimuksellisesti, tietoisuus tiedon tarkentamattomista ja keskittymisen ulkopuolelle jäävistä ulottuvuuksista sekä sen hyödyntämisestä tenttivastauksia kirjoitettaessa (mt.). Kun tieto-objekti -käsite on tällä tavoin määritelty, se alkaa elää omaa elämäänsä. Kokemuksellisuus ja kokemus sen taustalla unohtuvat.

Entwistlen ja Entwistlen tutkimuksesta poimitut, ei millään muotoa poikkeukselliset, esimerkit kyseenalaistavatkin Uljensin (1993) väitteen, että fenomenografia olisi kuvaileva lähestymistapa, jossa inhimillistä kokemusta ei käännetä jollekin toiselle, symboliselle kielelle, vaan jokaista kokemusta käsitellään sen omilla ehdoilla (Dall'Alba 1993, 131). Juuri tällaisesta kääntämisestä tähän fenomenografisessa tutkimuksessa on kysymys: kokemuksellisesta tehdään propositionaalista. Kokemuksen näkökulmasta tarkasteltuna kieli kuihtuu ja köyhtyy ja keskittyy palvelemaan muita kuin kokijan elämismaailmasta nousevia tarkoitusperiä. Tämän muodonmuutoksen jälkeen käsitteellisellä kielellä esitetystä on lähes mahdoton enää tunnistaa elettyä kokemusta.<sup>61</sup>

#### 4.4 Fenomenografisen tutkimuksen ongelmia

Kuten edellä on käynyt ilmi, fenomenologian periaatteita ei ole artikuloitu aukottomasti ja perusteellisten metodisten ja teoreettisten selostusten puuttuessa fenomenografisen tutkimuksen toteutustapojen kirjo on kasvanut merkittäväksi (Åkerlind 2005b, 322). Tämän seurauksena monet tutkijat sekä fenomenografisen piirin sisällä että sen ulkopuolelta ovat vaatineet tarkennuksia ja jämäkkyyttä fenomenografian teoreettisiin ja metodisiin lähtökohtiin. Monet ovat jopa suoranaisesti kritisoineet niitä. Fenomenografien itsensä mielestä osa heidän lähestymistapaansa kohdistetusta arvostelusta (esim. Francis 1994 ja Webb 1997 Åkerlind 2005b, 322 mukaan) on pohjautunut väärinymmärryksiin. Näistä kriittisistä kannanotoista ja niihin osoitetuista vastineista on viime vuosina syntynyt vilkas

---

<sup>61</sup> Vaikka Entwistlen ja Entwistlen tutkimus ei otakaan kokemuksellisuutta niin vakavasti kuin toivoisin, heidän tutkimuksensa vahvasti kuitenkin omaa intuitiotani siitä, että kokemuksellisuuden osina näkemäni visuaalisuus ja esteettisyys ovat läsnä opiskelijoiden arjessa. Niistä vain harvemmin puhutaan. Tutkimus osoittaa, että opiskelijan kuvailema kokemus keskusmuistin visuaalisesta ilmentymästä ei ollut mitenkään ainutlaatuinen, mutta opiskelijoiden oli vaikea pukea sanoiksi tällaisia kokemuksia (mt.).



keskustelu (ks. Ashworth & Lucas 2000, 296), joka on osaltaan selventänyt fenomenologian ontologisia, epistemologisia ja metodisia periaatteita.

Tiedostaen tämän jatkuvasti käynnissä olevan ja fenomenografiaa eteenpäin vievän ajatustenvaihdon haluan silti seuraavaksi nostaa esiin muutamia keskeisiä kokemukseen, kokevaan subjektiin ja näiden empiiriseen tutkimiseen liittyviä ongelmakohtia. Keskityn erityisesti niihin asioihin, jotka *kokemuksellisten kokemusten* tavoittamisen sekä subjektin ja kokemuksen vakavasti ottamisen kannalta tuntuvat fenomenografiassa erityisen problemaattisilta. Tämän kipupisteiden identifioimisen ja artikuloimisen näen osoittavan tietä kokemus- ja subjektikäsitteiden sekä empiirisen tutkimuksen kysymyksenasettelujen ja menetelmien ohjaamiseen uusille urille.

#### **4.4.1 Subjekti kokemuksineen katoaa kuvauskategorioihin**

Fenomenografian ensimmäinen ja ilmeisin subjektiä koskeva heikkous konkretisoituu siinä, että fenomenografit hukkaavat yksilön ja hävittävät henkilökohtaiset kokemukset homogenisoidessaan ne kuvauskategorioiksi. Esimerkiksi Uljens (1993, 145) on nostanut esiin tämän subjektiin tai paremminkin subjektin laiminlyömiseen liittyvän ongelman. Hän kysyy, miten subjekti on mahdollista jättää fenomenografisen tutkimuksen tuloksissa huomiotta, vaikka kuvauskategorioiden pohjana toimivat käsitykset ovat aina subjektien henkilökohtaisia käsityksiä. Kuten Uljensin kommentti antaa ymmärtää, kokemukset alkavat heti haastattelutilanteen jälkeen elää omaa, subjektista erotettua elämäänsä. Vaikka tutkija pyrkii käsityksiä tai kokemisen tapoja tunnistaessaan löytämään tietylle kokemisen tavalle ominaiset merkitykset juuri kokijan näkökulmasta, kuvauskategorioiden konstruointi pohjautuu yksilöiden tietyille käsitykselle antamiin yhteisiin merkityksiin. Kuvauskategorioissa kokemisen tavat saavat siten merkityksensä suhteessa muihin käsityksiin ja kokemisen tapoihin. Tunnistettuja käsityksiä ja kokemuksia ei tarkastella suhteessa yksilön elämismaailmaan, vaan niitä verrataan muiden ihmisten julki tuomiin ja muissa konteksteissa ilmaistuihin käsityksiin (mt.). Jopa erillisten empiiristen tutkimusten tuloksia on melko sumeilematta yhdistelty ja vertailtu keskenään ottamatta huomioon sitä, millaisista konteksteista käsitykset ovat peräisin ja millaiset subjektit niitä ovat ilmaisseet (mt.). Siinä missä fenomenografit surutta erottavat irvistyksen kissasta, he

eivät näe ongelmaa myöskään irvistyksen siirtämisessä kokonaan pois Liisan Ihmemaasta vaikka Peter Panin Mikä-mikä-maahan.

Se, että fenomenografia on kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista sellaisina kuin opiskelija ne kokee, ei siis suoraan tarkoita, että fenomenografia olisi kiinnostunut opiskelijoista kokevina subjekteina. Uljens (1993) piikitteleekin, että fenomenografeille subjektit ovat kiinnostavia ainoastaan erilaisten ajatuksen muotojen eli käsitysten ja kokemusten näytteilleasettajina. Voisiko tämän asetelman purkaa ja rakentaa uudelleen niin, että sekä tutkimuksen lähtökohtana että päätepisteenä olisi tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa kokeva subjekti eli opiskelija, joka vieläpä pysyisi mukana koko analyysin ja tutkimuksen raportoinnin ajan?

#### **4.4.2 Ihminen-maailma -suhteessa vaaka kallistuu maailman puoleen**

Fenomenografian toinen ongelma suhteessa subjektiin on edellistä huomaamattomampi. Vaikka fenomenografit uskovat tai haluavat nähdä tutkimuskohteeksi nostamansa kokemuksen, toisin sanoen ihmisen ja maailman välisen suhteen, heijastavan yhtä lailla sekä ihmistä että maailmaa<sup>62</sup>, vaaka tuntuu silti kallistuvan enemmän maailman kuin ihmisen puoleen.<sup>63</sup> Tasapaino ihmisen eli subjektin ja maailman eli ilmiön välillä alkaa horjua jo ontologian tasolla. Viimeistään puntari heilahtaa, kun teoriasta siirrytään kohti metodia<sup>64</sup> ja sisäinen suhde on konkretisoitava aineiston keruun ja analyysin tarpeisiin.

Ontologisella tasolla fenomenografit vielä välttävät kallistumasta liikaa maailman puoleen painottamalla, etteivät pyri kuvaamaan ilmiöitä sellaisina kuin ne ovat, koska kyse on siitä, millaisina ilmiöt näyttäytyvät ihmiselle (Marton 1988, 146). Oman luentani valossa tämä ei kuitenkaan vakuuta ihmisen ja maailman tasapuolisesta kohtelusta. Oli kyse sitten ilmiöstä sellaisenaan tai ilmiöstä ihmiselle näyttäytyvänä, kyse on aina ilmiöstä. Sama ilmiö- ja maailmakeskeisyys korostuu entisestään, kun

---

<sup>62</sup> Kuten Säljö (1997, 175) huomauttaa, tämä on vain kuvaus siitä, mitä fenomenografian pitäisi olla. Se ei välttämättä kerro siitä, miten fenomenografit käytännössä tutkimusta tekevät.

<sup>63</sup> Esimerkiksi Bowden (1995, 148) jakaa näkemykseni siitä, että Martonin edustamassa "puhtaassa" fenomenografiassa kiinnostus kohdistuu ilmiöön itseensä. Myös Uljens (1993, 145) on kanssani samoilla linjoilla ottaen vielä jyrkemmän kannan. Hän väittää, että empiirinen fenomenologinen analyysi unohtaa sekä ihmisen että maailman.

<sup>64</sup> Näiden tasojen välisiä eroja on tosin vaikea erottaa, mihin muun muassa Bowden (1995, 145) on kiinnittänyt huomiota.



fenomenografia määritellään ”tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla kartoitetaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät *maailman eri ulottuvuuksia ja ilmiöitä tässä maailmassa*” (Marton 1995, 145, kursivointi lisätty). Vaaka jatkaa kallistumistaan, kun fenomenografialla luvataan ”paljastaa laadullisesti erilaiset tavat, joilla *jokin tai jotakin* koetaan” (Marton 1995, 166, kursivointi lisätty). Määritelmän ensimmäisessä versiossa ihminen on vielä kokijana mukana, mutta jälkimmäisen lauseen passiivimuoto kertoo karua kieltään fenomenografian taustalla piilevästä näkemyksestä lähes subjektittomasta kokemuksesta.

Fenomenografinen tutkimus irrotetaan siis surutta subjektista, mutta niin kuin Marton (1986, 32) sen itsekin ilmaisee, sitä ei koskaan eroteta havaitsemisen kohteena olevasta objektista (Marton 1986, 32). Kokeminen on aina sidottu johonkin tiettyyn ilmiöön, joka otetaan tutkimuksen lähtökohdaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kokemukseen päästään kiinni vain valitsemalla ensin objekti, johon suoraan liittyviä tai jonka synnyttämiä kokemuksia halutaan tutkia. Kokemisen tapa on siten riippuvainen ja suoraan johdettavissa ilmiöstä ja sen ulottuvuuksista. Subjektin rooliksi jää olla kokemisen tapojen ilmentämisen kautta ilmiön ulottuvuuksien välittäjä.

Mitä konkreettisemmalle tasolle tutkimuksessa mennään, sitä vastustamattomammin ilmiö sysää subjektin sivuun. Kokemisen tapojen ja ilmiön ulottuvuuksien välisestä suhteesta Marton nimittäin jatkaa, että erilaisia kokemisen tapoja voidaan analysoida niiden osatekijöiden avulla. Kun tuntee fenomenografien ajatukset ”tietoisuuden rakenteista”, lukijan ei pitäisi yllättyä siitä, että kokemisen tavan osatekijöillä Marton viittaa *ilmiön* ulottuvuuksiin. Hänelle nämä ovat olennainen ja luonteenomainen osa tapaa kokea kyseinen ilmiö. (mt.). Jos kerran ilmiön ulottuvuudet määrittelevät kokemisen tavan, kääntäen voidaan päätellä, että erilaiset kokemisen tavat kertovat ilmiön ulottuvuuksista. Näin kokemuksesta näyttää tulevan täysin ilmiöön eli maailmaan sidottu. Heijastusta ihmisestä kokemuksessa on vain hänen ”tietoisuuden rakenteesta” riippuva ”kykynsä”, joka määrittelee, mitkä ilmiön ulottuvuudet tulevat osaksi hänen tapaansa kokea kyseinen ilmiö.

Toinen osoitus ilmiökeskeisyydestä löytyy fenomenografian julkilausutusta tavoitteesta *ymmärtää ilmiötä sellaisena kuin se kollektiivisesti koetaan* (Åkerlind

2005b, 323). Tämä muotoilu fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksistä tarkentaa osuvasti sitä, mistä fenomenografiassa pohjimmiltaan on kysymys. Kuten edellä olen kuvannut, fenomenografian perusyksikkönä on käsitys tai kokemisen tapa, jota käytetään käsitysten tai kokemisen tapojen vaihtelun näkyväksi tekemiseen. Tämän vaihtelun tunnistaminen ja havainnollistaminen kuvauskategorioina on kuitenkin vain välitavoite. Lopullisena päämääränä on pystyä sanomaan jotain ilmiön kollektiivisesta kokemisesta, ”tulosavaruudesta” (ks. mt.). Tätä tulkintaa tukee myös Martonin (1981, 190) formulointi fenomenologian keskeisestä pyrkimyksestä ”ei vain listata käsityksiä toisensa perään”, vaan ymmärtää käsitysten kohteena olevaa ilmiötä.

Tästä kehkeytyy väistämättä johtopäätös, että kokemisen tapa eli se, miten kokija itse jonkin asian kokee, on ainoastaan keino ymmärtää ilmiötä sellaisena kuin se kollektiivisesti koetaan eli päästä niin lähelle itse ilmiötä kuin fenomenografian ontologisten oletusten mukaan on mahdollista. Voisiko asetelman kääntää pääläelleen ja ottaa lähtökohdaksi ilmiön eli maailman sijasta ihmisen eli subjektin? Voisiko kokemus olla arvokas itsessään eikä ainoastaan välineenä muiden tavoitteiden saavuttamisessa? Mitä jos emme yrittäisikään päästä ontologisesti mahdollisimman lähelle itse ilmiötä, vaan pyrkisimme saamaan kiinni kokijan kokemukseen niin täydellisenä kuin metodisesti mahdollista?

#### **4.4.3 Kokemus tuomitaan osittaiseksi ja vajaaksi**

Kun pidetään mielessä tavoite *kokemuksellisten kokemusten* ymmärtämisestä, subjektin korostaminen ei vie eteenpäin pyrkimyksiämme kokemuksen tavoittamisesta, elleimme muuta myös fenomenografian kokemuskäsitystä. Koska subjekti ja kokemus ovat käsitteellisesti ja reaalisesti täysin toisiinsa kietoutuneita, toinen on aina riippuvainen toisesta. Silmiinpistävin edellä esiteltyyn maailma- ja ilmiölähtöisyyteen niveltyvistä ongelmista onkin se, että fenomenografian ilmiökeskeinen kokemuskäsitys joutuu sovittamattomaan ristiriitaan subjektin ja kokemuksen vakavasti ottamisen kanssa. Vaikka fenomenografiassa käytetään välillä akkusatiivista sanontaa ”kokea *jokin ilmiö* tai sen ulottuvuus”, kokemuksella tarkoitetaan loppujen lopuksi elatiivimuotoista kokemusta *jostakin ilmiöstä*. Ensin mainitussa painopiste on kokemisessa ja subjektin kokemuksessa, jossa ilmiö koetaan täytenä ja kokonaisena. Jälkimmäisessä fokus naulitaan ilmiöön, josta elatiivi tekee



puhtaassa muodossa tavoittamattoman. Näin kokemus tulee samalla tuomitukseksi osittaiseksi ja vajavaiseksi.

Kuten ”tietoisuuden rakenteita” valottaneessa luvussa 4.2.4.2 selostin, emme voi yksilöinä koskaan tavoittaa kokemusta ilmiöstä sen *täydellisessä* muodossa, koska ihmisillä on erilaisia ”kykyjä” kokea jokin ilmiö (Marton 1995, 175). Tämä väittämä auttaa avaamaan fenomenografian kokemuskäsityksen taustaoletuksia, joiden mukaan ”ideaalimaailmassa”, jossa tietoisuutemme rakenteet eivät sanelisi havaitsemistamme, ilmiö ja kokemus ilmiöstä olisivat yhtä. Koska tietoisuutemme kerrostuneen rakenteen vuoksi emme kuitenkaan voi tiedostaa kaikkia ilmiön ulottuvuuksia yhtäaikaaisesti, kokemuksemme on vääjäämättä tuomittu epätäydelliseksi ja puolittaiseksi (ks. mt., 173). Kokemuksesta tulee kokonaisuudessaan saavuttamaton ja ylitsepääsemättömästi vajavainen, koska se määritetään suhteessa ilmiöön. Kokemuksellisuuden tutkijan näkökulmasta asetelma pitäisi kääntää täysin pääläelleen. Entä jos kokemuksia peilattaisiinkin ilmiön sijaan subjektin ja ajateltaisiin, että subjektin hänen omassa elämismaailmassaan kokemus on aina täysi ja kokonainen? Miltä näyttäisikään tutkimus, jossa kokemukseksi ymmärrettäisiin kaikki se, mitä subjekti kokee?

#### **4.4.4 Subjektin elämismaailma viipaloidaan**

Kun fenomenografian subjekti- ja kokemuskäsitys kyseenalaistetaan, kuten edellä olen tehnyt, vastassa on jälleen uusi pulma. Siinä missä fenomenografian ensimmäinen ongelmakohta liittyi ihmisen ja maailman suhteeseen ja toinen kokemuksen ja ilmiön väliseen yhteyteen, kolmas arveluttava asia koskee tutkijan sekä tutkittavan subjektin ja tämän elämismaailman kytköstä. Muutkin arvostelijat ovat kriittisesti tiedustelleet, edustavatko kuvauskategoriat tutkijan tapaa hahmottaa erilaisia kokemisen tapoja, subjektien kokemuksia vai subjektien kokemuksia sellaisina kuin tutkijat ne käsittävät (Dall’Alba 1993, 131). Kysymyksenasettelu sinänsä jo viittaa siihen, että fenomenografeilla on päinvastaisista pyrkimyksistään huolimatta taipumus kadottaa subjektin elämismaailma.

Fenomenografiassa järkeillään, että vaikka tutkimus lähtee pakostakin liikkeelle tutkijan mielessään muotoilemasta ja omien mielenkiinnonkohteidensa mukaan valitsemastaan tutkimuskohteesta (Ashworth & Lucas 2000, 299), kokemukset tästä ilmiöstä kuvataan kokijan itsensä näkökulmasta sellaisina kuin kokija ne kokee. ”Koska kokemukset ovat osa yksilön elämismaailmaa” (Dall’Alba 1993, 131),

fenomenografit uskovat kokijan kokemusten fenomenologisessa mielessä heijastavan yksilön elämismaailmaa (Uljens 1993, 136 ja Dall'Alba 1993, 131). Uljensin (1993, 145) tapaan jotkut fenomenografit katsovat jopa ottavansa yksilön elämismaailman tutkimuksensa lähtökohdaksi sillä perusteella, että he haastattelun kautta ”astuvat sisään” ja ”menevät mukaan” siihen (Ashworth & Lucas 2000, 297).

Kun taustalla siintee ajatus opiskelijan *kokemuksellisten kokemusten* tavoittamisesta ja subjektin vakavasti ottamisesta, fenomenografisesti tuotetut ja analysoidut kokemukset kertovat subjektin elämismaailmasta parhaimmillaankin vain ohuesti ja rajallisesti. Tämä johtuu siitä, että fenomenografit ottavat tutkimuskohteekseen kerrallaan kapean ja analyttisen kauniisti leikkaamansa viipaleen. On kyseenalaistettavissa, onko tämä viipale subjektin elämismaailmassa olennainen tai viipaloisiko subjekti ylipäänsä elämismaailmansa samalla tavalla. Fenomenografit pitävät pyrkimyksensä pysyä haastattelussa hermeneuttisessa hengessä avoimena Toiselle (Webb 1997, 202) ja antaa haastateltaville mahdollisuus tuoda esiin ne ulottuvuudet, jotka heidän mielestään ilmiössä ovat tärkeitä (Bowden 1995, 149). Tästä huolimatta haastateltavia ei yleensä pyydetä kommentoimaan, onko ilmiö heidän elämismaailmassaan relevantti. Voi olla, että tutkijan mielestä tärkeällä ja mielenkiintoisella ilmiöllä ei olekaan paikkaa opiskelijan elämismaailmassa. Kenties ilmiö saakin siinä täysin toisenlaisen merkityksen kuin tutkija on alun perin ajatellut (Ashworth & Lucas 2000, 301). Riski subjektin elämismaailman etääntymisestä on jatkuvasti läsnä, kun vain toisella keskustelun osapuolista on valta kategorisoida ja arvioida (Webb 1997, 202).

Ashworth ja Lucas (2000) ovat yrittäneet paikata tätä puutetta. He ovat korostaneet opiskelijoiden empaattista kuuntelemista ja heidän elämismaailmaansa eläytymistä keinona, jonka avulla päästä aidosti kiinni opiskelijoiden elettyihin kokemuksiin. Lupaavilta ajatuksilta putoaa kuitenkin pohja pois, kun he artikkelinsa johtopäätöksissä toteavat ”fenomenografian löytävän perusmateriaalin analyysiinsä opiskelijoiden elämismaailmasta” (Ashworth & Lucas 2000, 307). Tämän kommentin myötä Ashworth ja Lucas näyttävät paljastavan, että heille elämismaailma on vain tausta, josta tutkimusaineisto nousee. Lopullinen kiinnostuksen kohde on jossain muualla.



Tällainen suhtautuminen subjektin elämismaailmaan johtaa siihen, että tutkija saa kyllä tietoa tietystä, valitsemastaan ilmiöstä ja siitä, miten kokijat sen omassa elämismaailmassaan kokevat. Subjektin elämismaailmasta tutkija ei kuitenkaan saa otetta. Tutkimuksen keskiössä ei ole subjektin elämismaailma, vaan tietty ilmiö, jota halutaan ymmärtää sellaisena kuin se subjektin elämismaailmassa ilmenee. Kuinka tällöin on mahdollista aidosti "astua" opiskelijan elämismaailmaan, jos tutkimuksen lähtökohta on pidemmän kuin askelen mittaisen harppauksen päässä opiskelijan elämismaailmasta? Entä jos subjektin elämismaailma olisikin sekä tutkimuksen lähtökohta että lopullinen tutkimuskohde? Voisiko subjektin elämismaailmaa ymmärtää ei vain subjektin näkökulmasta tai subjektin ja elämismaailman viipaloinnilla tavoitettujen kokemusten *kautta* ja *avulla*, vaan subjektin maailmassa olemisena? Jospa maailmassa oleminen ei olisikaan yksittäisten kokemusten tai ilmiön ulottuvuuksien summa, vaan kokonaisvaltainen ja sellaisenaan ymmärrystä vaativa ilmiö?

#### **4.4.5 Osa kokemuksista kadotetaan intentionaalisuuden vaatimukseen**

Sen lisäksi, että fenomenografia ohittaa subjektin ja hänen olemisensa omassa elämismaailmassaan, se ei myöskään tunnista eikä tunnusta kokemuksia, jotka eivät ole tulosta kognitiivisesta ja intentionaalisesta suuntautumisesta subjektin ulkopuoliseen ilmiöön. Tässäkin mielessä fenomenografien kokemuskäsitys ihmetyttää ja saa tutkiskelemaan fenomenografian "todellista", ei-dualistisesta ontologiasta puhumisen rinnalla elävää käsitystä todellisuuden luonteesta sekä ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Martonin sanoin kokemus syntyy ilmiöstä, jonka me "kohtaamme" (ks. Marton 1995, 174) tai ilmiöstä, jonka kanssa me "joudumme vastatusten" (Marton 1986, 38 Bowden 1995, 146 mukaan). Ilmiö, josta kokemus syntyy, on jotain kokijasta riippumatta olemassa olevaa. Se voidaan rajata, tunnistaa, määritellä ja nimetä.

*Kokemuksellisten kokemusten* kannalta tämän taustaoletuksen tekee ongelmalliseksi se, että ilmiöt ovat aina jotain subjektin ulkopuolella olevaa, jolloin ilmiön ulottuvuuksia heijastavista kokemuksista tulee helposti juuri ilmiön ulottuvuuksien mukaan pilkottuja konstruktioita. Tässä yhteydessä herääkin kysymys, miksi kokemus nähdään fenomenografiassa sisäisenä suhteena, jonka kautta ihminen ja maailma ovat yhteydessä toisiinsa, jos maailma ja ihminen eivät alun perinkään ole kaksi toisistaan

erillistä yksikköä niin kuin esimerkiksi Marton vakuuttaa ajattelevansa. Entä jos ihminen olisikin lähtökohtaisesti ja aidosti yhtä maailman kanssa maailmassa olemisen kautta ja kokemus ei olisikaan keino ”saada tietoa maailmasta” (Svensson 1997, 165), ”olla yhteydessä maailmaan” (Uljens 1993, 140) tai ”kohdata” se, vaan tapa olla maailmassa? Tällöin voisimme harkita uudelleen, onko tietoisuuden aina oltava suuntautunut johonkin itsemme ulkopuoliseen. Voisimmeko maailmassa ollessamme kokea esirefleksiivisesti jotain vailla intentionaalista suuntautumista tai ilman kausaalista ja määriteltävissä olevaa yhteyttä tietoisien maailmaan suuntautumisen ja kokemuksen välillä? Miltä näyttäisikään kokemukäsitys, joka huomioisi mahdollisuuden, että kokemus voi syntyä muullakin tavalla kuin kohtaamalla jokin ulkoinen ilmiö tietoisesti, tiedollisesti ja tiedostetusti jokin? Entä jos kokemus olisikin kokonaisvaltaista maailmassa olemista, jota ei pilkottaisi osiin sen mukaan, mihin yksittäiseen asiaan kunakin ajanhetkenä olemme eniten suuntautuneet? Vaikka pitäisimmekin kiinni ajatuksesta, että kokemus on aina kokemus jostain ilmiöstä, voisiko ilmiöksi ymmärtää jotakin subjektin sisällä olevaa, kuten vaikkapa kokonaisvaltaisen olotilan?

#### 4.4.6 Kokemuksen elävyys jäädytetään kuvauskategorioissa

Toinen kokemuksen luonteeseen punoutuva dilemma kulminoituu Martonin kuvaukseen kuvauskategorioista kokemuksen *jäädytettynä* muotona. Paikalleen jähmettyneiltä, kankeilta ja elottomilta fenomenografisen tutkimuksen raportoimat kokemisen tavat vaikuttavatkin. *Kokemuksellisten kokemusten* kannalta tulosten esittämisen kuvauskategorioiden muodossa tekee erityisen ongelmalliseksi se, että niissä kokemuksellisuus ja kokemuksellisen tason tietäminen alistetaan propositionaaliselle tietämiselle. Vaikka tutkija olisi tietoisesti yrittänyt tavoittaa opiskelijan ”elettyä” kokemusta, viimeistään kuvauskategoriaan päätyessään kokemus on menettänyt elävyytensä. Käsitteellistetyistä kokemisen tavasta tulee kuvaus opiskelijan ja ilmiön välisestä tyypillisestä ja melko pysyvästä suhteesta, joka ei elä eikä vaihtelee. Svensson (1997, 167) toteaaakin suoraan, että tulosten esittäminen kuvauskategorioiden muodossa merkitsee abstrahoinnin, pelkistämisen ja tiivistämisen suosimista tutkimuskohteen ja -datan rikkauden sijaan.

Säljö on tunnistanut saman ongelman. Tätä elävän jäädyttävää prosessia Säljö (1994, 77) kuvaa terävästi hahmottaessaan kokemisen tapojen tulevan uudelleen



kontekstualisoiduiksi tieteelliseen diskurssiin, kun ne dekontekstualisoidaan alkuperäisestä ilmenemisyhteydestään kuvauskategorioiden kautta ”tulosavaruuksiin”. Hänen mukaansa kysymys on erilaisista maailman kodifioimiseen käytettävistä kielellisistä ilmaisuista (Säljö 1997, 174). Arkipäiväisessä maailmassa ja inhimillisessä toiminnassa kieli on täysin toinen kuin institutionalisoituneissa puitteissa, kuten tieteellisessä keskustelussa (mt.). Fenomenografiaa Säljö (mt., 186) kutsuukin yhdeksi elämismaailmasta erkaantuneeksi institutionaaliseksi kieleksi eli konstruktioksi, joka nojaa käsitteiden eksplisiittiseen määrittelyyn.

Säljön (mt., 174) lisäys, että tämän tieteellisen ja institutionalisoituneen diskurssin on oltava *uskottava* ja *hyödyllinen*, on erityisen avartava. Lausumaa kannattaa tarkastella siltä kannalta, millaisen tutkimusparadigman tiedekäsityksen mukaan uskottavuutta ja hyödyllisyyttä arvioidaan. Fenomenografian tapauksessa tieteellisyyden arviointikriteerit eivät ehkä sittenkään tule tulkitsevan tutkimuksen perinteestä, johon fenomenografia väittää ankkuroivansa ottaessaan lähtökohdakseen inhimillisen subjektiviteetin ja suuntautuessaan kohti laadullista selittämistä (ks. Webb 1997, 202). Metodivetoisesti fenomenografia päättyy nimittäin tekemään sellaisia yleistyksiä, jotka yleensä yhdistetään positivistiseen tutkimukseen (mt.).

*Kokemuksellisten kokemusten* metsästäjänä tekeekin mieli kysyä, eikö tavoittelun kohteeksi tulisi ottaa ei vain eletyt, vaan elävät ja eläväiset kokemukset. Miksi kokemukset on tällä tavoin näivetettävä sen sijaan, että niiden annettaisiin elää? Mitä jos tavoitteena olisikin tutkimusraportin sivuilla välittää ainakin empatian ja resonanssin tasolla lukijalle mielikuva ja tunnetila eletystä elävästä kokemuksesta? Entä jos tutkimuksen tuloksissa raportoitu kokemus ei olisikaan keskimääräistetty, yleistetty ja pysyvä esitetty, vaan hetkellinen, äkkinäinen, loputtomassa ja jatkuvassa liike-tilassa oleva? Mitä jos yksittäisenkin opiskelijasubjektin *kokemuksellisten kokemusten* rikkauden ja elävyyden säilyttämisellä myös tutkimuksen raportoinnissa olisi oma arvonsa, uskottavuutensa ja hyötynsä?

#### **4.4.7 Kokemus kadotetaan omaan mahdottomuuteensa**

Ennen kuin on mahdollista esittää toiveita *elävän* tai edes *eletyn* kokemuksen tutkimisesta (ks. esim. Ashworth & Lucas 2000, 295), fenomenografian tapauksessa tulisi ensin vaatia *kokemuksen* tutkimista. Edellisissä luvuissa esittelemäni kokemuksen vajavaisuuteen ja intentionaalisuuden vaatimukseen liittyvät ongelmat

edellyttävät kumpikin oletusta siitä, että fenomenografia aidosti tutkii kokemuksia. Toisin sanoen sen ilmiön tai asian, jota kutsutaan fenomenografisen tutkimuksen perusyksiköksi, on todella oltava kokemus. Kokemuksen tutkimisen voisi kuvitella olevan itsestäänselvyys, sillä kuten Booth (1997) artikkelissaan osoittaa, fenomenografiset tutkimukset ovat vilpittömästi siirtäneet valokeilan opiskelijan kokemuksiin. Tässä mielessä fenomenografia on aidosti onnistunut tarjoamaan vaihtoehdon ”perinteiselle” opiskelijan omat kokemukset unohtaneelle positivistiseen tiedekäsitykseen pohjautuneelle kokemustutkimukselle (ks. Marton & Svensson 1979). Fenomenografian ansioksi on myös luettava, että se on kääntänyt huomion erilaisten kokemisen tapojen *syistä* vaihteluun kokemisen *tavoissa* (ks. Marton 1981, 1988). Kokemisen *tavoista* fenomenografia ei kuitenkaan ole päässyt *kokemuksiin*.

Niin paradoksaaliselta kuin se tuntuukin, ihmisten ja maailman välisen suhteen eli kokemuksen tutkimuskohteeseen määritellyt Marton (1995 ja 1978 Marton 1995 mukaan) on itse asiassa suosiolla luopunut varsinaisesta kokemuksen tavoittelusta. Huomion raskauttavuutta lisää, että vain harvat fenomenografit tuntuvat tiedostaneen tämän. Konkreettisen viitteen kokemuksen vähittäisestä jäämisestä taka-alalle antaa fenomenografisen terminologian kehitys. Fenomenografian perusyksiköstä eli ihmisen ja maailman välisestä sisäisestä suhteesta on fenomenografiassa puhuttu pitkään kokemuksena, joka on useimmiten rinnastettu täysin synonyymisesti *käsitykseen*. Vuonna 1995 Marton teki merkittävän terminologisen linjauksen todetessaan, että sana käsitys on pikku hiljaa korvattu termillä *tapa kokea* (Marton 1995, 171). Muutos käsitteiden käytössä pakottaa kysymään, tarkoittaako tämä sitä, että kokemus, ihmisen ja maailman välinen sisäinen suhde, on tutkimuskohteena korvattu tavalla kokea vai viittaako käsite tapa kokea edelleen ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen? Onko kokemuksessa ja tavassa kokea kyse samasta ilmiöstä vai ovatko ne kaksi eri asiaa, joiden välillä fenomenografit vain eivät näe semanttista sen paremmin kuin ontologistakaan eroa?

Kuten aiempi kuvaukseni fenomenologian käsitteiden sekavuudesta antaa ymmärtää, monet fenomenografeiksi itseään kutsuvat tutkijat vastaisivat, että kyse on ”vain” semantiikasta. He eivät hahmota kokemusta, kokemisen tapaa tai käsitystä erityisinä ja toisistaan poikkeavia merkityksiä sisältävinä käsitteinä. He eivät edes koe tarvetta tällaiseen käsitteelliseen ”pikkutarkkuuteen”, jota empiirinen tutkimus ei edellytä.



Fenomenografian teoreettista pohjaa huolellisemmin rakentanut Marton (1995) on kuitenkin tehnyt selvän eron kokemisen ja kokemuksen tavan välillä. Juuri tämä jännite aiheuttaa osaltaan sekavuutta fenomenografian julkilausuttujen teoreettisten periaatteiden sekä laajemman fenomenografisen kentän tuottaman empiirisen tutkimuksen välille.

Viitteitä kokemuksen tiedostamattomasta sivuuttamisesta antaa Martonin (1979; 1981; 1988, 146) intentionaalisuuteen pohjautuva vetoomus, että havaintojen tai kokemusten kuvaaminen on tehtävä niiden *sisällön* suhteen. Kokemuksen sisältö liittyy Martonin mukaan siihen subjektin ulkopuoliseen ilmiöön, josta kokemus syntyy. Tällöin jää määrittelemättä, mitä kokemus fenomenografiassa tarkoittaa. Fenomenografian teoreettisten perusteiden tarkempi tarkastelu osoittaa, että itse asiassa kokemuksesta fenomenografit, tai ainakaan Marton, eivät katso pystyvänsä sanomaan mitään.

Tämä käy eksplisiittisesti ilmi, kun Marton (1995, 175) selostaa rakenteellisen ja viittaavan ulottuvuuden funktioita ja rajoitteita. Hän toteaa, että niillä saadaan kyllä kiinni kokijan ja koetun välisen suhteen olennaiset piirteet, mutta itse kokemuksesta ne eivät tavoita. Rakenteellinen ja viittaava ulottuvuus kuvaavat yksilön *kykyä* kokea jokin asia tietyllä tavalla. Toisin sanoen ne ilmentävät *kokemisen tapaa*, joka ei ole sama asia kuin *kokemus*. Marton uskoo, että kokemuksesta ei voi koskaan täysin kuvata, koska ”kokemus on ehtymätön”, eivätkä kokemuksen rakenteellinen ja viittaava ulottuvuus pysty vangitsemaan kokemuksen rikkautta ja tuntua (mt.). Siksi käsitys tai kokemus pysyy näkymättömänä, implisiittisenä tai oletettuna (Johansson, Marton & Svensson 1985, 249 Säljö 1994, 75 mukaan). Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitetut käsitykset tai kokemuksen tavat ovat siten vain abstraktioita kokemuksesta (Marton 1995, 175).

Siinä Marton on oikeassa, ettei kokemuksesta voi sen kaikessa rikkaudessa jälkikäteen ja verbaalisin keinoin koskaan tavoittaa. Fenomenografit tuntuvat silti luovuttavan turhan helpolla ja menevän toiseen ääripäähän, jossa kokemusten tavoittelusta luovutaan kokonaan ja tyydytään kokemuksen tapoihin sekä kokemuksesta edelleen etäännyviin kuvauskategorioihin. Voisiko toinen vaihtoehto olla käsitteellisen ja teoreettisen tason paneutuminen siihen, mikä tai millainen tämä ”näkymätön”, ”implisiittiseksi” ja ”oletetuksi” jäävä kokemus oikeastaan on? Entä jos

ryhtyisimmekin huolelliseen ja luovaan työhön metodin kehittämiseksi niin, että meidän olisi empiirisesti mahdollista päästä hieman lähemmäksi elettyä tai jopa elävää kokemusta?

#### **4.4.8 Kokemuksen ja kokijan suhde jätetään problematisoimatta**

Oli fenomenografisessa tutkimuksessa kyse sitten enemmän tai vähemmän implisiittiseksi ja abstraktiksi jäävistä kokemuksista, kokemisen tavoista tai käsityksistä, se ei pääse pakenemaan yhtä keskeistä ongelmaansa: suhtautumista subjektin ja tämän kokemuksen väliseen suhteeseen. Aikaisempaan tutkimukseen verrattuna fenomenografia keskittyy periaatteellisella tasolla ilahduttavan tietoisesti tutkija-tutkittava-akseliin. Se pyrkii kuvaukseen nimenomaan opiskelijan omasta näkökulmasta ja yrittää häivyttää taka-alalle tutkijan roolia opiskelijan ja tämän elämismaailman välisen suhteen rakentamisessa (ks. luvut 4.1.1 ja 4.1.2). Valitettavasti tutkittavan eli opiskelijasubjektin ja hänen kokemuksensa suhteeseen liittyvien haasteiden, esimerkiksi kuvauksen kieliriippuvaisuuden, pohtiminen on silti jäänyt vähäiselle huomiolle.

Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että fenomenografisissa haastatteluissa vastaajia pyydetään reflektoimaan omaa kokemustaan (Entwistle 1997, 129), mutta tätä reflektointia ja reflektoidusta kokemuksesta puhumista ei problematisoida. Entwistlen ja Entwistlen kommentti tukee oman kokemuksen pohjalta syntyntä havaintoa kokemuksen ja kielen, kokemuksellisen ja propositionaalisen välisestä ongelmallisesta yhteydestä. Tähän problematiikkaan Entwistles eivät kuitenkaan uppoudu. Valtavirran mukana uivat fenomenografit pitävät haastateltavan sanomisia välittöminä ilmentyminä ja osoituksina kokemisen tavoista. He ottavat itsestäänselvyytenä, että haastattelutilanteessa haastateltava osaa ja haluaa verbalisoida kokemuksensa. Kriittisemmin fenomenografiaan suhtautuva Säljökin (1994; 1997) toteaa vain ykskantaan, että reflektointi on puhetta miettimättä, miten tuo puhe suhteutuu kokemukseen. Näin kokemuksen, kokemisen tavan ja Säljön tapauksessa ilmeisesti alun perinkin diskursiivisen kokemuksen sekä siitä puhumisen välille oletetaan välitön ja ongelmaton yhteys. Epistemologisesti olisi kuitenkin tarpeellista pysähtyä pohtimaan kokemuksen ja kuvauksen eli kokemuksen ja kielen välistä suhdetta.



Jos empiirisessä tutkimuksessa halutaan saada aidosti kiinni subjektin kokemuksista, subjektin ja subjektin kokemuksen välisen suhteen ottaminen näin kevyesti laiminlyöksen, mikä kokemuksessa on olennaista. Olennaistahan on juuri se, mikä karttaa välitöntä vangitsemista kielelliseen muotoon. Siksi subjektien ohjaaminen omien kokemustensa reflektointiin ei välttämättä ole metodisesti perusteltu ratkaisu. Tällaista ajatusta tukee Bourdieun (1990, 91) väite, että kysyttäessä joltain suoraan hänen käytännöstään, hän ei pysty kommunikoimaan sen ydintä, koska juuri käytännön perusluonne sulkee pois tällaisen kysymyksen. Vastajan kommentit kertovat varsinaisesta kokemuksesta vain poisjäämisten, aukkojen, hiljaisuuksien ja itsestäänselvyyksien kautta (mt.). Saman logiikan voi helposti nähdä pätevän myös kokemukseen.

Kuten edellisessä alaluvussa esitin, Marton on luopunut itse kokemuksen tavoittelusta juuri siksi, että siitä jää fenomenografisen tutkimuksen menetelmin käteen vain aukkoja ja hiljaisuuksia. Se, että kokemuksen tilalle tutkimuskohteeksi on otettu kokemisen tavat, ei kuitenkaan ratkaise kokemukseen, kieleen ja diskursiivisiin käytänteisiin liittyviä ongelmia. Tästä kumpuaa yksi fenomenografian heikkous. Ottaessaan haastateltavien kertomukset osoituksena kokemisen tavoista, se ei kiinnitä huomiota siihen, mistä ei puhuta ja mitä ei siis joko koeta tai mistä ei osata tai haluta puhua. Näin se ei osaa etsiä omasta metodistaan syitä vain tietyistä asioista puhumiseen tai tiettyihin asioihin liittyvään puhumattomuuteen. Millaisiin asioihin pitäisi puuttua ja millaisia kysymyksiä esittää, jos haluaisimme kehittää nämä problematiikat huomioivaa empiiristä tutkimusta? Entä millaiselta näyttäisikään tutkimus, jos sekä käsitteellisellä että metodisella tasolla kiinnitettäisiin enemmän huomiota siihen, miten kokemuksista ylipäänsä voi puhua? Voisimmeko jopa miettiä, miten kokemus on mahdollista välittää muiden tietoon muuten kuin puheen keinoin?

#### **4.4.9 Kokemuksellisuus kadotetaan kieleen ja kokemusköyhään diskurssiin**

Mitä tulee kielen sekä sosiokulttuuristen käytäntöjen ja kollektiivisten kielenkäytön muotojen eli diskurssien rooliin suhteessa subjektin kokemukseen, Martonin tapa päättää debatti kokemuksen ja kulttuurin välisestä suhteesta tuntuu riittämättömältä (ks. luku 4.2.4.3). Hän nimittäin päättyy tekemään niistä dialektisesti yhteenkietoutuneita (Marton 1995, 170-171). Näin Marton ohittaa sen, mistä Säljön

mielestä yksilön, yhteisön ja kielen välisessä problematiikassa on pohjimmiltaan kysymys. Asian ydinhän on siinä, *miten* ilmiöt rakentuvat paikallisissa käytännöissä (Säljö 1997, 180, kursivointi tekijän) ja *miten* jopa subjektiviteettimme ja tapamme kokea maailma kasvavat osallistumisestamme kommunikatiivisiin käytäntöihin tietyssä kontekstissa (Säljö 1997, 182, kursivointi tekijän).

*Kokemuksellisten kokemusten* tavoittamisen näkökulmasta Säljö on oikeilla jäljillä nostaessaan kielen inhimillisiä käytäntöjä rakentavan luonteen tarkastelun keskiöön. Hän puhuu asiaa nähdessään mielenkiintoisena kysymyksen siitä, miten ihmiset oppivat kokemaan ja tarkoittamaan sosiokulttuurisissa käytännöissä (Säljö 1997, 179, 184). Mikäli uskomme Säljöö (1997, 187) siinä, että osaksi totunnaista diskursiivista repertuaariamme tulevat institutionalisoituneet kertomiskäytännöt muokkaavat sitä, miten koemme maailman ja että nämä puhumisen tavat ovat usein kokemuksellisesta näkökulmasta köyhiä ja tyhjiä, emme voi välttää kysymästä, voiko tällaisen diskurssin dominoimassa kontekstissa kokea *kokemuksellisia kokemuksia*.

Kuten Säljön edeltävät kommentit antavat ymmärtää, fenomenografit pysähtyvät harvoin pohtimaan, millä tavalla yksilön kokemukset tai yksilön ilmaisemat kokemisen tavat ovat riippuvaisia tietyn yhteisön sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaetuista ajattelutavoista ja kielellisistä käytänteistä. Säljö itse ilmaisee kantansa selvästi. Hän toteaa, että fenomenografian pitäisi tunnustaa tutkivansa kertomiskäytäntöjä ja keskittyä niiden kautta ymmärrystä siitä, miten kokemukset ja diskursiiviset käytänteet rakentavat toinen toisiaan. Kallistuessaan kokemuksen ja kielen kanssa tasapainoilussa tällä tavoin yksinomaan kielen puoleen ja tehdessään siitä ensisijaisen kokemukseen nähden Säljö puolestaan kahlitsee itsensä kieleen. Samalla hän tekee tarpeettomaksi käsitteellisen ja teoreettisen ruodinnan kokemuksen mahdollisesti osin kielestä ja diskurssista riippumattomasta luonteesta ja olemassaolosta. Itse asiassa Säljö tuntuu sanovan, että kokemus on vain ja ainoastaan diskurssia.

Tällä tavoin Säljö ja muut fenomenografit sulkevat pois mahdollisuuden, että voisimme kokea jotain, joka välittömästi koettuna olisi ei-diskursiivista. Entä jos empiirisen tutkimuksen lähtökohtana olisikin käsitys kokemuksesta esirefleksiivisesti ja kehollisesti ilman sanoja koettuna? Mitä jos empiirisen tutkimuksen ja metodin huomio kiinnittyisikin siihen, miten ei-kielellisesti kokemuksellisella tasolla koettu



voidaan siirtää diskursiiviseen muotoon? Entä jos ottaisimmekin tavoitteeksi välittää kokemuksia muiden tietoisuuteen jollakin muulla kuin kielellisellä keinolla niin, että verbaalinen tai esittävä (Heron 1992) ilmaisu tavoittaisi sen, mikä kokemuksellisessa on olennaista?

Säljö tuntuu myös uskovan, että jos diskurssi kaihtaa kokemuksellisuutta, kokemuksellisuus katoaa koetuista kokemuksistakin. Voisimmeko kuitenkin ajatella, että vaikka kokemuksellinen kielenkäyttö olisi korkeakoulutuksen piirissä surkastunut ja antanutkin tietä propositionaaliselle puhetavalle, kokemuksellisuus ei välttämättä ole silti täysin kateissa? Voisiko kokemusten kokemisen ja niistä puhumisen välisen suhteen jäsentää toisin kuin Säljö? Kenties subjekti sovittaa puheensa kentän vaatimuksiin ja pukee kokemuksensa sanoiksi kyseisessä kontekstissa legitiimillä diskurssilla, vaikka kokemus itsessään vaatisi toisenlaista ilmaisua. Pitäisikö kokemuksista kiinnostuneen tutkijan haasteeksi nostaakin tietyn kontekstin yleisesti hyväksytyn ja dominoivan diskurssin taakse pujahtaminen?

Toinen samaan tematiikkaan tiivistyvä kipupiste koskee laajemmin sitä, mitä tutkitaan ja mihin tutkimuksella pyritään. Koska fenomenografia historiallisesti ja lähtökohtaisesti pohjautuu enemmän ajatuksiin ja ideoihin empiirisestä tutkimuksesta kuin filosofisiin oletuksiin (Svensson 1997, 164; Uljens 1993, 135), se tarttuu helposti vain kaikkein näkyvimpään ja suoraviivaisimmin tavoitettavaan. Samalla se tulee sivuuttaneeksi mahdollisuuden leikitellä käsitteellisesti ajatuksilla ja ilmiöillä, joita empiirinen tutkimus ei tavoita, koska niitä ei ole tai ne eivät ole kollektiivisesti riittävän arvostettuja ja hyväksytyjä julkituotaviksi. Tehdessään määrätietoista työtä jo olemassa olevasta ja syventäessään ymmärrystään muutamista keskeisinä pitämistään teemoista fenomenografit ummistavat silmänsä siltä, että korkeakouluopiskeluun voisi liittyä myös täysin toisenlaisia kokemuksia ja toisenlaista oppimista. Ehkä korkeakouluopiskelu voisikin olla jotain sellaista, mitä esimerkiksi tämänhetkinen opetusympäristö, -menetelmät ja oppimistavoitteet ja -tehtävät sekä yhteisöllisesti rakentuneet ja legitiimeiksi muodostuneet diskursiiviset käytännöt eivät mahdollista.

Yksi selitys siihen, miksi kokemuksiin sukeltava empiirinen tutkimus hukuttaa kokemukset, löytyy fenomenografian käsityksistä oppimisesta ja siitä, mihin tarkoituksiin ”kokemusten” tutkimista ja fenomenografista käsitteistöä käytetään.

Entwistle (1997, 129) perustelea fenomenografisen tutkimuksen oikeutusta argumentoimalla, että ”korkeakoulutuksessa pyrimme yleensä kannustamaan opiskelijoiden käsitteellistä ymmärrystä. Siksi metodilla, joka niin elävästi kuvaa erilaisia käsitteellistyskäsitteitä, täytyy olla suora relevanssi opettamiseen ja oppimiseen.” (mt.).<sup>65</sup> Tällainen kommentti kertoo fenomenografian oppimis- ja tietokäsityksen kapeudesta sekä koko opiskelun redusoimisesta oppimiseen. Fenomenografiassa ei nähdä, että korkeakoulussa opiskellessaan opiskelija voisi kokea jotain muutakin kuin formaalia ja kognitiivisiin prosesseihin sidottua oppimista ja ymmärryksen saavuttamista.

Toisin sanoen fenomenografit ovat ankkuroituneet vahvasti olemassa olevaan korkeakoulutuksen käytäntöön ja sitoneet itsensä parantamaan oppimista ja opettamista sen perinteisimmässä muodossa visioimatta, mitä muuta oppiminen voisi olla. He ovat päätyneet tekemään tutkimusta tämänhetkisestä kontekstista näkemättä mahdollisuutta kehittää itse kontekstia. Entä jos käsitteellisen ajattelun ja tiedollisen oppimisen rinnalla tietäminen ja oppiminen nähtäisiin myös muilla tavoilla? Olisiko toisentyypisen tutkimuksen ja käsitteellisen kehikon keinoin mahdollista irtaantua status quon kahleista ja kuvitella ja kenties vähitellen tehdä korkeakoulutuksen maailma toisenlaiseksi?

---

<sup>65</sup> Sama henki huokuu Experience of Learning -kirjan johdannosta, jossa Entwistle (2005, 3) esittää koko tutkimussarjan kimmokkeeksi halun saada selkoa oppimiskokemuksiin liittyvän käsitteistön moninaisuuteen ja ristiriitaisuuteen. Tavoitteena on esitellä joukko yhteistä ymmärrystä luovia käsitteitä, jotka ovat syntyneet tarkastelemalla asioita opiskelijan näkökulmasta. Käsitteistön vyyhteä hän kuitenkin alkaa kerii auki lähtien yhdestä ”jokaisen koulutusjärjestelmän keskeisimmästä seikasta” eli oppimistuloksista. Oppimistuloksiksi hän määrittelee tiedon lisääntyminen ja ymmärryksessä tapahtuneet muutokset, jotka opiskelija pystyy osoittamaan seurauksena kokemuksistaan korkeakoulussa (mt.). Näin oppimiskokemuskäsitteen takaa paljastuu se päämäärä, johon sillä todella pyritään: osoitettavissa ja mitattavissa olevat oppimistulokset.



## 5 Uusien käsitteiden jäljillä

### 5.1 Tutkimukseni tulokset: kooste kokemustutkimuksen ongelmista

Luvuissa 2, 3 ja 4 raportoimani tutkimusvaiheet eivät ole tarjonneet valmiita vastauksia niihin kysymyksiin, joista tutkimukseni käynnistyi. Sen sijaan katsaus opintojen jatkuvuus -tutkimukseen, konstruoimieni kokemuskäsitteiden analysoiminen sekä fenomenografisen tutkimusotteen tarkasteleminen ovat auttaneet hahmottamaan joukon subjekti- ja kokemuskäsitteisiin sekä empiiriseen tutkimukseen liittyviä ongelmia ja lisäkysymyksiä. Juuri nämä puutteet ja probleemat ovat osoittaneet aukkoja, joita kokemuksellisten kokemusten tutkijoiden kannattaisi jatkossa täyttää. Ennen kuin siirryn tutkimukseni varsinaiseen kontribuutioon eli etsimään alustavia ratkaisuja identifioimiini dilemmoihin, tiivistän seuraavaksi tutkimukseni välituloksina edeltävissä luvuissa kerryttämäni havainnot.

Ensinnäkin kuten olen tämän raportin sivuilla kuvannut, korkeakoulukirjallisuuden kokemustutkimus ei tarjoa tyydyttävää kuvausta opiskelijasta inhimillisenä ihmisenä tai kääntäen inhimillisestä ihmisestä opiskelijana. Se pikemminkin valottaa erilaisia opiskelijan tapoja olla olematta subjekti ja olla tulematta huomioiduksi subjektina. Välillä opiskelija sivuutetaan kokonaan tai hukutetaan yksilönä opiskelijakuntaan ja prosenttilukuihin. Toisinaan opiskelija muuttuu itse yhdeksi kausaaliketjun tekijäksi tai pelkistyy muuttujan arvoksi. Silloin kun opiskelija eksplisiittisesti nostetaan esiin, hänet roolitetaan kuluttajaksi ja osaksi palvelutuotannon prosessia. Välillä opiskelija nähdään passiivisena kokemuksen vastaanottajana tai hieman aktiivisempänä kokemuksiin osallistujana. Opiskelijasta tehdään myös tyhjä ja ontto kuori, mekaaninen toimija tai laskelmoiva ja suoritusorientoitunut peluri. Aika ajoin opiskelija kuuluu tutkimuksissa vain ”hiljaisuutena”. Kun opiskelijalle annetaan ääni, sen sallitaan useimmiten kertoa vain näkemyksiä ja mielipiteitä tai ilmaista käsityksiä ja ajattelemisen tapoja. Yritykset ottaa opiskelija vakavasti kaatuvat siihen, että opiskelijaa pidetään enemmän kollektiivisen mielen kuin oman elämismaailmansa edustajana. Subjekti välittää tietoa ensisijaisesti ilmiöstä, ei omasta elämismaailmastaan. Maailmalle alistaisen subjektin maailmassa olemisesta tehdään yksittäisten kokemusten ja ilmiön ulottuvuuksien summa.

Toiseksi kokemuksestakaan ei puhuta siinä merkityksessä ja sillä käsitteellisellä ja tieteenfilosofisella tarkkuudella kuin *kokemuksellisten kokemusten* tutkimisen

näkökulmasta näen tarpeellisenä. Useimmiten kokemus jätetään käsitteellisesti määrittelemättä tai määrittely tapahtuu toisella määrittelemättömällä kokemuksella. Kun kokemusta ei häivytetä kokonaan olemattomiin, siitä tehdään käsitteellinen ja laskennallinen konstruktio tai yksi selittävä muuttuja. Kokemus pelkistetään yhtenäiseksi ja yksikkömuotoiseksi korkeakoulutuksen kokonaisuudeksi tai sen osatekijöiden summaksi. Samalla kokemus erotetaan ja erkaannutetaan kokevasta subjektista ja siitä kontekstista, jossa kokemus syntyy ja koetaan. Näin siitä tehdään kokijan ulkopuolella oleva, jonkin kokijan ulkopuolisen tahon luoma ja hallitsema tai hallinnoima ilmiö. Tällä tavoin kokemus jopa pelkistetään kokijan kokemisesta riippumattomaksi hyödykkeeksi tai palveluksi, joka opiskelijan on mahdollista valikoivasti kuluttaa. Tämän seurauksena kokemus, kokija ja maailma eriytetään toisistaan. Aikaisemmassa tutkimuksessa käsitys kokemuksesta rajataan lisäksi monesti koskemaan kokemusta jostakin tietystä ilmiöstä, johon opiskelija on intentionaalisesti suuntautunut. Kokemus nähdään diskursiivisena ja kielellisesti ilmaistavana ilmiönä. Mielipiteeseen tai näkemykseen rinnastetusta kokemuksesta karsitaan pois kokemuksellisuus ja se korvataan kognitiivisella prosessoinnilla.

Kolmanneksi aikaisemman tutkimuksen menetelmät rajoittuvat valitettavan suppeaan valikoimaan. Kokemuksia tutkitaan joko kausaalisiin viitekehyksiin perustuvilla kyselytutkimuksilla ja tilastollisilla analyyseillä tai vastaavasti perinteisillä haastatteluilla. Kokemustutkimuksen tavoitteissa ja tarkoitusperissä opiskelijan tarpeet jäävät muiden intressiryhmien näkökulmien ja etujen ajamisen jalkoihin.

Edellä kuvaamani ongelmat ovat tuntuneet hukuttaneen alleen sen, mitä ryhdyin etsimään. Nyt tutkimukseni päätteeksi palautan mieleen, millainen onkaan se korkeakoulutuksen maailma, jota lähdin metsästäämään.

## **5.2 Kohti kokevan subjektin tunnistavaa korkeakoulututkimusta**

Maailma, jossa olemme ja opiskelemme, on monisärmäinen ja elävä. Kokemukset tässä maailmassa olemisessa ja siten myös siinä opiskelemisessa ovat loputtoman rikkaita. Niihin ei kuulu ainoastaan ajatuksia, ymmärrystä ja järkeilyä. Niissä ei ole kyse vain tiedostamisesta, tietämisestä ja muistiin painamisesta. Ne eivät ole pelkkää opettelua, oppimista, osaamista ja sen osoittamista. Korkeakouluopiskelu on myös täynnä aavistamista, oivaltamista ja eläytymistä. Siinä on mukana tietämisen ja osaamisen "tuntua", intuitiivista oikeaan osumista. Opiskeleminen on olemista



mielellä, kielellä ja keholla, olemista kaikilla aisteilla. Sellainen oleminen edellyttää ja sisältää aistimuksia, tunteja, tunteita, tuntemista, kenties kehoallista kokemistakin, joskus jopa visuaalista ja esteettistä näkemistä. Opiskelemme, siis koemme. Eikö tämän tulisi olla aistittavissa ja nähtävissä myös opiskelua koskevassa tieteellisessä tutkimuksessa?

Tällainen kysymys lienee aikaisemmassa tutkimuksessa ennenkuulumaton. Eloisaa ja kokemusrikasta korkeakoulutuksen maailmaa, jota lähdin etsimään, ei siitä löytynyt. Sen sijaan tarjolla oli subjektin ja kokemuksellisuuden näkökulmasta katsottuna huolestuttavan steriilejä, jollei pinnallisia ainakin pintapuolisia ja siloteltuja kuvauksia ja selityksiä, jotka tuntuivat suorastaan erkaantuvan tietystä ajasta ja paikasta ja karkaavan kuvitteelliseen tai käsitteelliseen ”ei-mihinkään” (ks. Dreier 1999, 6).

Korkeakoulutuksen maailman monisyistä ja -ulotteista kudelmaa ei kuitenkaan kannata pelkistää ja latistaa tasaiseksi pinnaksi. Opiskelemisen pitäisi tutkimuksellisenkin linssin läpi katsottuna olla tunnistettavissa siksi todellisuudeksi, jonka opiskelija parhaimmillaan innostuessaan ja inspiroituaan kokee. Todellisuuden tulisi olla tutkimuksessa läsnä sellaisena kuin opiskelija sen kokee tuntiessaan ihmetystä, ahdistusta ja oivaltamisen iloa - joskus jopa intohimoa (ks. Gherardi & Nicolini 2005). Myös opiskelutodellisuus, joka toisinaan jättää kylmäksi ja jossa opiskelijan olotilaa määrittää mitänsanomattomuus ja välinpitämättömyys tai mekaaninen ja merkityksetön suorittaminen, pitäisi kaikessa elottomuudessaankin kuvata kokemuksellisesti.

Miten kokemus sitten tulisi ymmärtää ja käsitteellistää, jotta voisimme puhua opiskelusta niin kuin edellä olen toivonut? Miten olisi mahdollista tutkia opiskelua ja kokemuksia empiirisesti kokemuksellisen tietämisen tason tavoittaen ja siitä ammentaen? Näistä kysymyksistä tutkimukseni sai alkunsa ja niihin se nyt palaa. Edellä raportointieni vaiheiden stimuloimana ehdotankin seuraavaksi, millainen subjekti- ja kokemuslähtöinen kokemuksen ymmärtämisen ja käsitteellistämisen tapa voisi jatkotutkimuksessa palvella tavoitteleman kaltaista empiiristä tutkimusta.

Olen jakanut jatkotutkimusta koskevat ajatukseni neljään osaan. Ensimmäiseksi esittelen ehdotusteni teoreettista ja tieteenfilosofista taustaa. Sen näkyväksi tekeminen on tärkeää, koska vastaukseni aikaisemman tutkimuksen puutteisiin pohjautuvat

tietylnlaiseen näkemykseen todellisuudesta, tiedosta ja tieteellisestä tutkimuksesta. Toisessa ja kolmannessa osassa piirrän suuntaviivoja subjektin ja kokemuksen käsitteellistämiseksi tavalla, joka poikkeaa nykyisestä korkeakoulututkimuksesta. Neljänneksi täsmennän, mitä kokemusten empiirinen tutkimus uudenlaisten subjekti- ja kokemuskäsitteiden lisäksi edellyttää. Vastaan alustavasti myös kysymykseen, millaisia pyrkimyksiä kokemustutkimus voisi palvella ja miksi.

### 5.3 Tukea käytäntöteorioista ja fenomenologiasta

Kuten tämän raportin sivuilla on useasti käynyt ilmi, kokemustutkimus on korkeakoulukontekstissa painottunut positivistisiin ja behavioristisiin tutkimusparadigmoihin, joiden tieteenfilosofiset taustasitoumukset ovat jääneet implisiittisiksi. Siksi olenkin hakenut ratkaisua aikaisemman tutkimuksen ongelmiin toisenlaisista lähtökohdista. Eniten ajatteluani ovat ohjanneet käytäntöteoriat (esim. Bourdieu 1990; Nicolini et al. 2003; Korpiaho ym. 2007; Schatzki 2001) sekä hermeneuttinen ja fenomenologinen tutkimustraditio (esim. Merleau-Ponty 1964; Van Manen 1990).<sup>66</sup>

Käytäntölähtöisyys on vetänyt puoleensa erityisesti siksi, että aikaisemmassa tutkimuksessa opiskelija kokemuksineen karkaa Dreierin (1999) kuvaamaan abstraktiin "ei-mihinkään" sen sijaan, että olisi ollut kiinni tietyssä ajassa ja paikassa. Edes fenomenografia ei pidä kiinni alussa vaalimastaan kontekstisidonnaisuudesta. Myöskään fenomenografian mainostama kokemuksellisuus ei pysty pitämään pintaansa kognitiivisten käsitteiden rinnalla. Aikaisemman tutkimuksen luoma kuva maailmasta muuttuu kuitenkin aivan toisenlaiseksi, kun sitä katsotaan "tässä ja nyt" olevina käytänteinä (Nicolini ym. 2003, 26). Maailmassa olemisesta ja opiskelustakin avautuu uusia ulottuvuuksia, kun ymmärrämme osallistumisemme maailmaan tai osallisuutemme siinä ennemmin käytännölliseksi kuin kognitiiviseksi (Westerlund 2002, 51). Maailma myös tuntuu ja näyttää erilaiselta, kun käytäntölähtöisyys nostaa keskiöön kehollisuuden ja kehon, sosiaalisten käytänteiden keskittymän (ks. Csordas 1993, 135).

---

<sup>66</sup> Jatkossa kokemustutkimuksessa olisi ehkä hyödyllistä rakentaa tieteenfilosofista pohjaa, jota voitaisiin kutsua "käytäntöteoreettiseksi fenomenologiaksi" tai "fenomenologispainotteiseksi käytäntöteoriaksi".



Kausaaliketjut puretaan konkreettisiksi ja elämänmakuisiksi käytänteiksi, kun kiinnostus kohdistuu yksityiskohdista ja tapahtumista punoutuvaan arkipäiväisen elämisen kudelmaan (Nicolini ym. 2003, 28), jonka säikeet sukkuloivat ristiin rastiin lineaarisuutta tuntematta. Tällaiseen ajatteluun pohjautuvassa tutkimuksessa opiskelu ei ole vain kuuntelemista, kysymistä ja keskustelua, lukemista, muistiinpanojen tekemistä ja kirjoittamista, vaan käsillä puhumista ja huitomista, olemuksen terästymistä ja kehon jännittymistä, eteenpäin nojautumista ja intensiivistä katseella seuraamista tai sinne tänne seilaavia silmäyksiä, fyysisesti etäämmälle vetäytymistä, käsivarsien tiukkaa rinnalle ristimistä, ryhdin veltostumista ja pään nuokkumista.

Käytäntöteoreettinen lähestymistapa tarjoaa myös lähtökohdan opiskelemisen ja opiskelijan kokemusten kontekstin hahmottamiselle, sillä omakohtaisuudestaan huolimatta kokemukset eivät ole olemassa sellaisinaan. Ne kytkeytyvät aina erottamattomasti olemiseen ja tekemiseen tietyssä ajassa ja paikassa. Samalla kun käytäntölähtöisyys kytkee subjektin kokemuksiinsa reaaliaikaiseen ”tässä ja nyt” -kontekstiin, se tuo mukaan myös aikaisemmasta tutkimuksesta pitkälti puuttuneen laajemman sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen yhteyden. Vaikka tarkastelun keskiössä on yksittäinen opiskelija, tämän subjektiivisetkin kokemukset ovat jossain määrin tulosta välittömästä tai välillisestä vuorovaikutuksesta tietyssä ajallisessa, paikallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Vaikka kokeminen ja kokemusten ilmaiseminen ovat siis osin yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, ne ovat myös kollektiivisesti sosiaalisissa käytänteissä luotuja ja ylläpidettyjä<sup>67</sup>, koska ne syntyvät ja niistä puhutaan osana käytännöllistä toimintaa.

Lisäksi sosiaalinen konteksti muokkaa sitä, mitkä ilmiöt tulevat määritellyiksi kokemuksiksi sekä sitä, miten kokemuksia nimetään ja kategorisoidaan. Se ohjaa lisäksi kokemuksista puhumista määrittäen, millaisia kokemuksia on soveliaista ilmaista ja miten. Yhtä lailla sosiaaliset käytänteet muokkaavat sitä, mitä ja miten ihmiset kokevat. Jopa kokijan subjektiviteetti on kytköksissä käytänteisiin, sillä

---

<sup>67</sup> Esimerkiksi Knuuttilan (1999, 77) mukaan tunteet ja emotiot, jotka ovat keskeisesti läsnä myös *kokemuksellisissa kokemuksissa*, ovat ”erikoisella tavalla toisaalta henkilökohtaisia tuntemuksia, mutta toisaalta myös yleisiä yhteisölle ominaisia reaktiotapoja”. Myös Fineman (2000, 2) ohjaa tunteiden tutkimisessa ja käytännöllisessä ymmärtämisessä tarkastelemaan sitä sosiaalista ja kulttuurista kontekstia, joka määrittää tunteista puhumisen säännöt ja sanaston.

käytänteet muokkaavat ja määrittävät subjektia samalla, kun subjekti omalla toiminnallaan muovaa käytänteitä. Kokemuksia korkeakoulutuksessa tutkittaessa on siis paneuduttava yksilön kokemusten lisäksi myös siihen, miten kokemuksia, kokemista ja kokijoita tietyissä yhteisöissä tuotetaan. Tutkimuksissa on myös osattava kysyä, miten kokemuksista puhumisen tapoja ja diskursseja sekä kokevia subjekteja sosiaalisesti rakennetaan.

Jottei käytänteisiin osallistuva opiskelija jäisi aiemman tutkimuksen tavoin vain opiskelijan kuoreksi, opiskeluarkeen ankkuroitumisen lisäksi on mentävä käytännöllisen toiminnan ytimeen ja toimijan sisäiseen maailmaan. Hahmottelemastani kokemuksellisesta näkökulmasta käsin opiskelu on nimittäin ennen kaikkea sitä, miltä edellä kuvattu opiskelu käytännöllisenä toimintana ja tekemisenä opiskelijan sisällä tuntuu. Olennaista on se, mitä opiskelijasubjekti tekemisessään ja opiskelussaan sisäisesti kokee. Toimijassa ja tekijässä on siis nähtävä myös kokeva ja maailmassa muutenkin kuin tiedollisesti ja intentionaalisesti oleva subjekti (ks. Merleau-Ponty 1964). Lähtökohdaksi on luontevaa ottaa subjekti paitsi kognitiivisena ja toiminnallisena myös kielellisenä, affektiivisena ja fyysisenä olentona (ks. Smith & Osborn 2003, 52). Tällöin voimme tulkitsevan fenomenologian tavoin kysyä, minkälaista opiskeleminen tai erityisesti opiskelussa kokeminen opiskelijan maailmassa on (ks. Van der Mescht 2004, 1).

Käytäntölähtöisten teorioiden lisäksi ajatteluni pohjautuu siksi myös fenomenologiaan, jossa elettyä kokemusta yritetään ymmärtää juuri sellaisena kuin se ilmenee yksilön tietoisuudessa ennen ensimmäistäkään nimeämistä (Willis 2001, 3). Fenomenologia pyrkii pääsemään kiinni kokemukseen itseensä, vaikka se tunnustaakin inhimillisen tiedon kielisidonnaisuuden sekä luokittelun ja nimeämisen keskeisen roolin asioiden asioiksi tulemisessa (Willis 2001, 1). Fenomenologia ottaa siis tietoisesti tarkasteluun kokemuksen ja kielen välisen haastavan suhteen sekä kehollisen intentionaalisuuden mahdollisuuden. Näihin palaan luvussa 5.5.

#### **5.4 Opiskelijasta kokevaan opiskelijasubjektiin**

Ensimmäinen varsinainen jatkotutkimusehdotukseni on kokemuksen ja subjektin saumattoman yhteenkietoutumisen tunnistaminen: kokemusta ei ole ilman subjektia eikä subjektia ilman kokemusta. Siksi ennen kokemukäsityksestä puhumista on luotava uudenlainen kuva kokevasta subjektista.



Yksi keskeisimmistä ja yksinkertaisimmista ehdotuksistani nousee opiskelijan laiminlyöntitapojen kirjosta: kun tutkimme *kokemuksellisia kokemuksia*, lähtökohdaksi ja itseisarvoiseksi kiinnostuksen kohteeksi on nostettava opiskelijasubjekti. Ei riitä, että siirrymme opettaja- ja opetuskeskeisyydestä oppija- tai opiskelijakeskeiseen opetukseen ja oppimiskäsitykseen (esim. Barr & Tagg; Barrie 2007, 456; Hughes 2004) sekä oppija- ja opiskelijälähtöiseen tutkimukseen (ks. Marton, Watkins ja Tang 1997, 21). *On puhuttava opiskelijasubjektikeskeisyydestä.*

Vetoomukseni syy on yksinkertainen. Korkeakoulututkimuksessa ja yleisessä kielenkäytössä viittaamme käsitteellä *opiskelija* korkeakoulukenttään rakenteellisesti kuuluvaan ja institutionalisoituneeseen positioon. Tällaisessa ajattelussa ja puhetavassa kadotamme helposti opiskelijan subjektiviteetin. Redusoimme ihmisen opiskelijarooliin haltijaksi, josta puhumme tiettyjen opiskelijaposition liittyvien ominaisuuksien ja määreiden kautta positioden yksilöllisistä haltijoista riippumatta. Tällaisen ajattelun sijaan *opiskelija on otettava vakavasti kokonaisvaltaisena, inhimillisenä sekä omakohtaisesti ja kehollisesti kokevana, tuntevana ja aistivana subjektina.*

Toinen ehdotukseni onkin, että *opiskelijan subjektiviteetti tulisi nähdä nykyistä laajemmin.* Vain silloin voimme ymmärtää opiskelijasubjektia ja hänen kokemuksiaan kokonaisvaltaisesti. Kuten edellä esitin, opiskelu ja oppiminen tulisi nähdä käytännöllisenä toimintana, johon opiskelijasubjekti osallistuu koko olemuksellaan ja jossa hän mahdollisesti (korkeakoulutuksen kannalta toivottavasti) muuttuu. Tutkijoiden on vältettävä rajoittumasta ajatukseen, että opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ohella yksinomaan opiskelijan välitön konteksti määrittäisi subjektin toiminnan ja kokemukset. Opiskelevaa ihmistä pitäisi tarkastella *subjektina, joka osallistuu sosiaalisiin käytänteisiin lukuisissa erilaisten käytänteiden muodostamissa konteksteissa.* Opiskelijasubjekti tuo siten kuhunkin paikalliseen sosiaaliseen kontekstiin, myös korkeakoulutukseen, oman henkilökohtaisen sosiaalisen käytäntönsä, esimerkiksi kokemisen ja olemisen tapansa. Todellisuudessa kaikki opiskelijasubjektin rinnakkaiset ja limittäiset sosiaaliset kontekstit sekä positiot ja intressit ovat läsnä myös korkeakoulukontekstissa (ks. Dreier 1999; 2003, ks. myös Korpiaho ym. 2007). Tämä tarkoittaa sitä, että "opiskelija" eli korkeakoulukontekstissa oleva, tekevä ja kokeva subjekti on myös opiskelijan rooliin

astuessaan kokonaisvaltainen ja täysinäinen ihminen. Hänen ei pitäisi joutua riisumaan itsestään ja identiteetistään inhimilliseen olemiseen kuuluvia osia, jotka ovat hänelle muissa konteksteissa olennaisia ja joita subjekti "opiskelijanakin" kantaa sisällään. *Kokemuksellisissa kokemuksissa* ja erityisesti *kotonaan olemisessa* on siten kyse myös identiteetistä, itsestä ja autenttisuudesta, ”oman olemisen tavan löytämisestä” (Taylor 1991, 47 Dreier 1999, 27 mukaan).

Esimerkiksi Ole Dreierin (1999; 2003) tapa puhua henkilökohtaisesta käytännöstä ja subjektin osallistumisesta sosiaalisten käytänteiden rakennelmiin maalaa subjektista osittain sellaista kuvaa, jota korkeakoulututkimus kaipaisi<sup>68</sup>. Hänen ajatuksensa selventävät, miksi opiskelijasta puhumisen sijaan sanan subjekti tai opiskelijasubjekti käyttäminen ja siihen liittyvän ajatusmaailman omaksuminen tekisivät korkeakoulutuksen kontekstissa olevalle, tekeväälle ja kokevalle ihmiselle oikeutta. Jatkossa subjektikäsityksen kehittämiseen voisikin hakea ideoita esimerkiksi Dreierin teksteistä.

Kolmas ehdotukseni koskee *subjektikäsityksemme syventämistä pureutumalla korkeakoulutuksen subjektiviteettia muokkaaviin tekijöihin ja rakenteisiin*. Yksinomainen kokemuksiin ja riippuviin muuttujiin vaikuttavien tekijöiden listaaminen jättää ymmärryksemme kokemuksesta ja kokijasta vajaaksi. Tämän välttämiseksi on tarkasteltava näkymättömiä tai itsestäänselvyyksinä otettuja rakenteita, jotka muovaavat opiskelijan käyttäytymisen ohella hänen kokemuksiaan ja subjektiviteettiaan. Siksi subjekti- ja kokemuskäsitykseen on liitettävä kysymys niistä rajoitteista ja valtarakenteista, joita tietty sosiaalinen konteksti ja osallistuminen useisiin sosiaalisiin konteksteihin kokemiselle ja omana itsenä olemiselle luovat (Dreier 1999; ks. myös Collinson 2003). Tässä yhteydessä voisimme Pierre

---

<sup>68</sup> Dreierin (1999) teoria ihmisestä perustuu osallistumiseen paikallisiin sosiaalisiin käytänteisiin, jotka muodostavat tietyn sosiaalisen kontekstin. Yhden sosiaalisen kontekstin paikalliset sosiaaliset käytänteet ovat yhteydessä muiden sosiaalisten kontekstien käytänteisiin. Näin ne ovat osa laajempaa sosiaalisten käytänteiden rakennelmaa. Tästä seuraa kaksi asiaa. Ensinnäkin, toimiessaan subjekti on aina ajallisesti ja paikallisesti kiinni jossakin sosiaalisessa kontekstissa. Siten subjektin ymmärtäminen edellyttää paikallisten käytänteiden ymmärtämistä. (Dreier 1999, 2). Toisaalta subjekti osallistuu useamman kuin yhden sosiaalisen kontekstin toimintaan ja siten käytänteisiin yli kontekstirajojen (mt., 8). Näin subjektille muodostuu oma *henkilökohtainen* sosiaalinen käytäntö. Dreierin mukaan subjekti tulisikin käsitteellistää sosiaalisten käytänteiden *rakennelmiin* osallistujana.



Bourdieu (1990) kentän ja habituksen käsitteillä<sup>69</sup> paljastaa niitä arkipäivän opiskelussa piiloon jääviä rakenteita, jotka muokkaavat ja kahlehtivat opiskelijasubjektin subjektiviteettia ja kokemuksia.<sup>70</sup> Erityisesti Bourdieun käsitteistön avulla puhua siitä, missä määrin ja millaisissa olosuhteissa opiskelijan on mahdollista olla korkeakoulussa "kotonaan". Voiko jonkun opiskelijan habitus tosiaan asustaa korkeakoulutuksen kentällä niin, että se olisi siellä "kotonaan" (mt.). Bourdieun käsitteet auttavat kysymään kriittisesti, onko opiskelijan habituksen ylipäänsä mahdollista olla siellä kuin "kala vedessä" tuntematta veden painoa. Tämähän edellyttäisi sitä, että habitus kohtaisi korkeakoulussa sen yhteiskunnallisen maailman, jonka tulosta se on (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 160).

Neljäs ehdotukseni rakentuu edellisten pohjalle. Kun opiskelijasubjekti nähdään käytäntöteoreettisesti erilaisiin sosiaalisiin käytänteisiin osallistujana, myös *käsitystä*

---

<sup>69</sup> Habituksella Bourdieu viittaa suhteellisen pysyvään ja siirrettävään dispositioiden eli havaitsemisen, ajattelemisen ja toiminnan skeemojen generatiiviseen järjestelmään, joka ohjaa sekä toimintaa maailmassa että tämän maailman hahmottamista (Bourdieu & Wacquant 1995, 39). Toisin sanoen habitukseen kuuluvat dispositiot ohjaavat sitä, miten yksilö havainnoi niin ulkoista kuin sisäistäkin maailmaa (Reay 2004, 434 ja Bourdieu 1998, 81 Reay 2004, 432 mukaan). Dispositiot määrittävät, mitä yksilö maailmasta havaitsee, millaisia arvostuksia hän havaitsemaansa liittää ja miten hän näiden havaintojen ja arvostusten pohjalta toimii (mt.). Dispositiot syntyvät, kun yksilö sisäistää ensisijaisesti aikaisten lapsuudenkokemusten sekä myöhempien ulkomaailman kohtaamisten kautta tiettyjen kenttien rakenteet. Sittemmin dispositiot ohjaavat sitä, miten yksilö hahmottaa maailman ja toimii siinä (mt.). Bourdieu näkee habituksen monikerroksisena käsitteenä. Se sisältää sekä kollektiivisen että yksilöllisen kokemushistorian. Yhtäältä kyse on yksilön henkilöhistoriaan kuuluvista kokemuksista. Toisaalta kokemukseen sisältyy perheen, yhteiskuntaluokan ja menneiden sukupolvien kollektiiviset kokemukset (mt., 434). Bourdieu itse ilmaisee tämän kauniisti nimittäessään subjektia koko kollektiivisen historian yksilölliseksi jäljeksi (1990b, 91 mt. mukaan). Näin habituksen käsite kuvastaa, kuinka "keho on sosiaalisessa maailmassa ja sosiaalinen maailma kehossa" (Bourdieu 1982, 38 Bourdieu & Wacquant 1995, 41 mukaan). Habitus ei kuitenkaan deterministisesti ja aukottomasti sanele subjektin toimintaa, vaan itse asiassa mahdollistaa selviytymisen odottamattomissa ja alati muuttuvissa tilanteissa (mt., 39). Habituksen strategiaa generoiva mekanismi mahdollistaa improvisoinnin, koska habitus integroi itseensä useilla eri kentillä kohtaamansa kokemukset. Siksi yksilö voi samassakin tilanteessa toimia eri hetkinä eri tavoin. Habituksen toiminnan ja sen tuottamien strategioiden kannalta olennaista on se, millä *kentällä* subjekti kulloinkin on. Kentän käsitteellä Bourdieu viittaa niihin objektiivisiin järjestelmiin, jotka ovat yhteiskuntainstituutiota fyysisten objektien näkyvään todellisuuteen kuuluvissa esineissä ja mekanismeissa (mt., 158). Habituksen ja kentän suhde toimii kahdella tavalla. Yhtäältä se on vaikutussuhde. Kenttä määrää habituksen rakennetta niin, että se vastaa sitä, mikä kentällä on välttämätöntä. Toisaalta se on tiedollinen suhde. Habitus edesauttaa konstituimaan kentän merkitykselliseksi ja mielekkääksi maailmaksi. (mt.). Keskustelua on käyty myös habituksen mahdollisuudesta muuttua ja muuttaa kenttää (ks. esim. Crossley 2003).

<sup>70</sup> Konstruktionistisena realistina Pierre Bourdieu näki sosiologisen tutkimuksen tavoitteena nimenomaan sosiaalisen universumin muodostavien erilaisten sosiaalisten maailmojen syvimmälle hautautuneiden rakenteiden ja näitä uusintavien tai muuttavien "mekanismien" paljastamisen (Bourdieu 1996, 1 Reay 2004, 431 mukaan).



*opiskelijasubjektin oppimisesta on tarkasteltava uudessa valossa. Tietäminen ja oppiminen eivät tällöin voi olla puhtaasti psykologisia, kognitiivisia ja joskus osin sosiaalisiksi tunnustettuja toimintoja. Tietämistä ja tekemistä ei voida pitää toisistaan erillisinä eikä tietävää subjektia ja tiedon kohteena olevaa objektia voida käsitellä toisistaan irrallisina tai toisilleen vastakkaisina (Nicolini ym. 2003, 26). Siksi havaitseminen tulisi nähdä kehollisena (Merleau-Ponty 1964) ja tietäminen paitsi kognitiivisena myös kokemuksellisena ja esittävänä (Heron 1992; Reason 2004), esteettisenä (Strati 2003) ja käytännöllisenä (Bourdieu 1990; Claycomb & Mulberry 2007; Nicolini ym. 2003, 9, 14<sup>71</sup>; Schatzki 2001, 8-9). Oppimista ei myöskään tulisi pitää vain tiedollisena ja tiedostettuna, vaan myös esirefleksiivisenä toimintana (Nicolini ym. 2003, 9<sup>72</sup>).*

Viides subjektiin liittyvä ehdotukseni on *mieli-keho -dikotomian ylittäminen*, jota edellä esittämäni oppimiskäsityksen laajentaminen välttämättä edellyttää. Kehoa ja olemassaolon materiaalista puolta ei voida sulkea mielen prosessien ulkopuolelle, koska kaiverrettu ja kirjailtu, koulutettu ja institutionalisoitunut keho kantaa itsessään tietoa yhtä lailla kuin kaiverrettu ja kirjailtu, koulutettu ja institutionalisoitunut mieli. (Nicolini ym. 2003, 26). Opiskelijasubjektia ei pidä nähdä ainoastaan minän älyllisenä tai mentaalisenä tyyssijana, vaan kokonaisena inhimillisenä ihmisenä (ks. Westerlund 2002, 60). Kun subjektia ja hänen kokemuksiaan pyritään ymmärtämään sosiaalisten käytänteiden kautta, tarkastelun keskiöön on luontevaa nostaa kokevan subjektin keho.<sup>73</sup> Oppiminen ei ole vain ”mielen intellektualismia”, vaan myös ”kehon intellektualismia”. Tämä tarkoittaa sitä, että elävänä ja omana kehonamme kehomme on itsessään kykenevä tietoon ja se pystyy rekisteröimään asioiden läsnäolon tai niiden puuttumisen (ks. Dufrenne 1973, 337). Jatkossa subjekti-, kokemus- ja kehollisuuskäsitteitä kannattaisi avartaa esimerkiksi seuraavien tutkijoiden ajatusten avulla: Maurice Merleau-Ponty (1964), John Dewey (1934, 'body-mind', 'somatic

---

<sup>71</sup> Stratin (2003) ajatusten pohjalta Nicolini ja kumppanit (2003, 14) määrittelevät käytännöllisen tiedon olevan ”ei tietoa, jota ei vielä ole tehty eksplisiittiseksi, vaan tietoa, josta ei voida puhua, koska se ei itsessään ole verbaalista”.

<sup>72</sup> Esirefleksiivinen oppiminen on ymmärrystä, joka syntyy tilanteessa, jossa tekijä on uppoutunut johonkin käytäntöön (Nicolini ym. 2003, 9).

<sup>73</sup> Bourdieun käsitteet sopivat kokemuksen tutkijan avuksi tässäkin yhteydessä, sillä Bourdieu nostaa huomion keskipisteeksi nimenomaan kehon ja kieltäytyy terävistä rajankäynneistä ulkoisen ja sisäisen, tietoisien ja alitajuisen sekä kehollisen ja diskursiivisen välillä (Bourdieu & Wacquant 1995, 40).



naturalism'), Johanna Oksala (2004, 'experiential body'), Richard Shusterman (1999, 'somaesthetics'), Thomas Csordas (1993; 1994, 'somatic modes of attention' ja 'embodiment and experience') ja Mikel Dufrenne (1973 osa III, 'phenomenology of aesthetic perception').

### 5.5 Kokemus kulisseista tutkimuksen johtotähdeksi

Aikaisemman kokemustutkimuksen suurin ongelma on, ettei itse kokemuksesta sanota käsitteellisesti juuri mitään. Tämän puutteen paikkaamisen ei pitäisi kuitenkaan johtaa kokemuskäsitteen *määrittelemiseen* ja siten jälleen yhden käytännöllisen toiminnan kuvaamisesta erkaantuvan abstraktin konstruktion rakentamiseen.<sup>74</sup> Kokemusta ei tule nähdä käsitteellisenä kategoriana tai "objektina", jolla on kiinteä merkitys. Jos näin tapahtuu, kokemuksesta katoaa se, mikä sille on ominaisinta: sen välittömyys, hetkellisyys (ks. Fodor 2006, 12) sekä loputtoman dynaaminen elävyys. Kokemuskäsitteen sijaan olisi havainnollisempaa puhua kokemuskäsityksestä tai käsitteellisen ymmärryksen rakentamisesta. Pohjimmiltaan kyse on kokemukseksi nimittämämme ilmiön tavoittamisesta ja ymmärtämisestä<sup>75</sup> sekä tämän ymmärryksen ilmaisemisesta itsellemme ja muille käytännöllisen toiminnan<sup>76</sup> mahdollistavalla tavalla. Empiirisessä tutkimuksessa tavoitteeksi olisi siksi järkevää ottaa eloisan ja elävän kuvauksen konstruoiminen kokemuksista sellaisina kuin me ne maailmassa kohtaamme" (Van Manen 1987, 19 Willis 2001, 7 mukaan).

Jotta olisi mahdollista kuvata ja tavoittaa kokemus empiirisesti, on ensin rakennettava käsitteellistä ja teoreettista ymmärrystä siitä, mistä kokemuksissa on kysymys. Mitä aiemman tutkimuksen puutteiden perusteella voimme sanoa siitä, miten kokemus pitäisi käsitteellisesti ja teoreettisesti ymmärtää, jotta se palvelisi rikkaan ja elämänmakuisen empiirisen tutkimuksen tarkoituksia?

<sup>74</sup> Kari E. Turunen (1987, 44) kuvaa tätä oivaltavasti, kun hän määrittelee käsitteet todellisuutta pelkistäviksi ja ilmiöitä erotteleviksi voimiksi, "syövereiksi", jotka rei'ittävät mielteiden kenttää.

<sup>75</sup> Puhuessani opiskelijoiden kokemusten ymmärtämisestä tarkoitan ymmärtämisellä käsitystä siitä, mikä tai mitä kokemus ilmiönä on ja miten voimme puhua siitä käsitteellisesti. Empiirisen tutkimuksen yhteydessä kirjoitan ymmärtämisestä kaksitahoisessa merkityksessä samalla tavalla kuin Smith ja Osborn (2003, 52), joille ymmärtämisessä on yhtäältä kyse identifioimisesta ja myötäelämisestä ja toisaalta selonteosta eli sen pohtimisesta, mitä tämä tarkoittaa ja merkitsee.

<sup>76</sup> Käytännöllisellä toiminnalla viitataan sekä tutkimukseen että korkeakoulutuksen arkeen.

Ensinnäkin kokemus on nähtävä *itsessään arvokkaana ja tärkeänä tutkimuskohteena*. Kokemusta ei tulisi pitää vain keinona saada tietoa erilaisista subjektin ulkopuolisista ilmiöistä tai "kollektiivisesta mielestä". Kokemus ei ainoastaan kerro asioista, joihin opiskelijan kokemuksella nähdään olevan vaikutusta tai joiden vaikutus opiskelijan kokemuksiin halutaan selvittää. Sen sijaan kokemus on ymmärrettävä empiirisen tutkimuksen lähtökohdaksi ja johtotähdeksi. Näin on tehnyt esimerkiksi Anna Neumann (2005; 2006) tutkiessaan professoreiden syvästi omakohtaisia kokemuksia oppimisesta esteettisenä kokemuksena. Jatkossa kokemusten tutkimuksellisessa asemoimisessa kannattaisikin ammentaa Neumannin tutkimuksista sekä hänen tutkimusten taustalta löytyvästä huippukokemusten ja flow-kokemusten tutkimuksesta (ks. Neumann 2006, 384).

Toiseksi kokemuksen nostaminen itsessään mielenkiintoiseksi tutkimuskohteeksi tarkoittaa sitä, että kokemus on nähtävä *sellaisenaan ja itsenäisesti olemassa olevana ilmiönä*. Kokemus ei ole käsitteellinen konstruktio tai abstraktio. Se ei ole vain sitä selittävien (osa)tekijöiden summa tai tietynlaisen prosessin tulos. Kokemusta ei voida pelkistää niihin tekijöihin, jotka sen synnyttävät eikä sitä voida määritellä sen ilmenemistilanteen kautta (ks. Fodorin 2006 kuvaus traumaattisten kokemusten luonteesta). Itse kokemusta ei voida myöskään ymmärtää johtamalla sitä niistä lopputulemista, joiden syntymiseen ja muodostumiseen se vaikuttaa, vaikka käytäntölähtöisesti ajateltuna nämä kokemuksen "seuraukset" ovatkin kiinteä osa kokemista käytännöllisenä toimintana. Nämä muodostavat luvussa 2.2.5 opintojen jatkuvuus -tutkimuksen kritiikin yhteydessä mainitsemastani laatikosta ainoastaan ulkopinnat ja rajat eli sen, *mikä* tai *mitä* kokemus. Toisin sanoen rajat määrittävät, minkä ilmiön tunnistamme ja nimeämme "kokemukseksi". Varsinainen kokemus, sellaisenaan olemassa olevana ja itsenäisenä ilmiönä on kuitenkin vasta laatikon tilavuudessa. Sitä Dewey (Shusterman 1994 mukaan) kutsuisi kokemuksen *miten*-ulottuvuudeksi. Juuri siksi kokemus pitäisi ymmärtää, kokemuksen sisäiseksi ja omakohtaiseksi kokemiseksi.

Deweyn tapaan teesini onkin, että kokemuksen käsitteeseen pitäisi sisällyttää yhtä aikaa sekä *mikä*- että *miten*-ulottuvuus. Tällöin voimme ylittää subjekti-objektijaottelun (mt.). Tällainen ajatus selventää sitä, että kokemusiilmiön itsellisen olemassaolon korostaminen ei tarkoita kokemuksen irrottamista kontekstistaan eli



siitä ympäristöstä, jossa ja josta kokemus syntyy. Kokemus ja kokija ovat erottamaton osa kontekstia, eivät vain sen ympäröimiä ja jollain ihmeellisellä tavalla siitä erillisiä. Kokemus tulisi ymmärtää kontekstinsa ja kokijansa kanssa yhteenkietoutuneeksi, muttei kumpaankaan tyhjentävästi palautettavissa olevaksi itsenäiseksi ilmiöksi. Tutkimuksen näkökulmasta kyse onkin subjektista ja objektista luopumisen sijaan siitä, millä tavalla me subjektivoimme ja objektivoimme asioita. Juuri subjektivoinnin ja objektivoinnin prosesseihin olisi kokemuksen tutkimuksessa jatkossa hyvä kiinnittää enemmän huomiota.

Kolmas ehdotukseni kokemuskäsityksen uudelleensuuntaamiseksi on, että meidän ei tulisi puhua kokemuksesta, vaan *kokemuksista* korkeakoulutuksesta. Kokemus ei ole yksikkömuotoinen, yhtenäinen ja kattavasti koko korkeakoulutuksen tai tietyt sen osat itseensä sisällyttävä ilmiö. Se ei ole selvärajainen ja määriteltävissä oleva menneen ajanjakson kokonaisuus sen paremmin kuin pitkäkestoinen tai keskimääräinen jäädytetty aggregaattikaan. Kokemukset ovat monikkomuotoisia ja siksi ne tulisi nähdä lyhytaikaisina, rajallisina, vaikeasti mieleen palautettavina eikä missään tapauksessa taattuina tai ennustettavina (Neumann 2005, 68).

Tätä kokemuksen luonnetta koskevaa ymmärtämisen tavan muutosta selventää hyvin Walter Benjaminin (Murtola 2007 mukaan) kaksitahoinen kokemuskäsitys. Sitä mukaillakseni korkeakoulututkimuksen suosimasta *Erfahrung*-tyyppisestä kokemuskäsityksestä olisi syytä siirtyä *Erlebnis*-henkiseen kokemusten ymmärtämiseen. *Erfahrung*-käsityksessä kokemus on pitkäkestoinen, ajankulkuun ja tiettyyn sosiaaliseen kontekstiin viittaava kokemus. Se yhdistää irralliset ja ohimenevät hetket monimutkaisemmaksi kollektiivisuuden, kuulumisen ja muistin verkoksi. Siinä kokemus pelkistyy kertyneeksi ja kommunikoitavissa olevaksi tiedoksi. *Erlebnis* sen sijaan valottaa kokemusta kaipaamassani merkityksessä eli yksittäisenä kokemuksena, kokemuksen hetkenä ja intensiivisenä sekä subjektiivisena kokemuksena. (mt.)

Neljänneksi ehdotan, että kokemus on ymmärrettävä *subjektin sisäisenä ja omakohtaisena omaisuutena*. Kokemus ei voi syntyä ja olla subjektin ulkopuolella ja subjektista irrallaan: se "sijaitsee" ja on subjektissa. Subjektin ulkopuolinen taho ei voi tarjota eikä hallita itse kokemusta, vaikka se pyrkisikin muokkaamaan kontekstia, jossa subjekti kokemuksen kokee. Kokemus ei siis ole kokemus tarkoittamassani

merkityksessä, ennen kuin kokija on sen omakohtaisesti kokenut. Tällöin subjekti ei voi *osallistua* kokemukseen eikä kuluttaa sitä hyödykkeenä tai palveluna. Kokija ei myöskään pysty itse manipuloimaan kokemustaan, koska sisäinen kokemus on kokijan tahdonalaisen toiminnan tavoittamattomissa. Kokemus on monesti nähty juuri tällaisena kokijasta irrotettavissa ja eriytettävissä olevana ”ulkoisena objektina” (Marx 1976 Murtola 2007, 4 mukaan). Se tulisi kuitenkin mieluummin ymmärtää luovuttamattomana, siirtymättömänä ja ei-irtaannutettavana omaisuutena tai ominaisuutena, jota ei voida erottaa kokijastaan (ks. mt.).

Viidenneksi ehdotan että toisin kuin fenomenografiassa, *kokemuksen lähtö- ja vertailukohdaksi otettaisiin ilmiön sijaan subjekti*. Fenomenografian tapa suhteuttaa subjektin kokemus ilmiöön tuomitsee sen aiemmin kuvaamallani tavalla osittaiseksi, mikä ei millään muotoa tee oikeutta subjektin kokemukselle. Jos kokemusta peilattaisiinkin vain ja ainoastaan subjektiin, kokemus olisi subjektille tämän elämismaailmassa aina täysi ja kokonainen. Kokemus olisi kaikki se, mitä subjekti kokee. Kääntäen voidaan sanoa, että se, mitä subjekti kokee, muodostaa hänen kokemuksensa riippumatta siitä, mitä jostain ulkoisesta ilmiöstä tämän kokemuksen ”ulkopuolelle” jää. Subjektin kokemus on täysi riippumatta siitä, mitä muuta tietystä ilmiöstä toisenlaisella ”tietoisuuden rakenteella” olisi koettavissa. Jos subjektin ja maailman nähtäisiin lähtökohtaisesti olevan yhtä ja kokemuksen olevan tapa olla maailmassa, ei keino välittää maailmaa ja sen ilmiöitä koskevaa tietoa, kokemuksen ei tarvitsisi olla fenomenografian mukaisesti aina vajaa.

Edellinen kohta johtaa kuudenteen ehdotukseeni. Kun kokemus ymmärretään subjektista erkaantumattomaksi ja subjektiin suhteutetuksi, kokemus olisi luontevaa nähdä *kokonaisvaltaisena subjektin maailmassa olemisena ja siihen sulautuneina olotiloina*. Sen sijaan että kokemus, kokija ja maailma nähtäisiin ei-dualistisen ontologian yritelmistä huolimatta enemmän tai vähemmän toisistaan erillisinä, kokemusten tutkimisen pitäisi fenomenologisessa hengessä lähteä maailmassa olemisen -käsitteestä (Dasein). Tällä käsitteellä Heidegger on korvannut sellaiset erilliset käsitteet kuin subjekti, objekti, tietoisuus ja maailma (Nicolini ym. 2003, 9). Maailmassa olemisen käsitteen mukaan missä tahansa käytännöllisessä pyrkimyksessä subjekti ja objekti ovat erottamattomat. Ne ovat yhtäaikaaisesti osa tilannetta tietyssä sosiaalisessa ja historiallisessa ympäristössä. Ollessamme



uppoutuneita käytäntöön emme ole tietoisia objektien olemassaolosta meistä ja tekemisestämme irrallisina (mt.). Objektien maailmasta tulee yksinkertaisesti läsnä oleva (mt.). Jos subjektia, objektia ja maailmaa ei objektivoitaisi toistaan erillisiksi, subjektin elämismaailma ei olisikaan fenomenografian suosima paloihin pilkottu, yksittäisten viipaleiden summa. Se ei olisi opiskelijan ulkoisen maailman ilmiöistä ilmaistemien käsitysten ja näkemysten kudelma. Kokemusta ei tarvitsisi pelkistää aikaisemman tutkimuksen viljelemiin kausaalisiin suhteisiin opiskelijan ja hänen ulkopuolellaan sijaitsevan ilmiön välillä. Tällöin kokemuksesta tulisi keino ymmärtää subjektin elämismaailmaa kokonaisvaltaisesti, koska kokemuksessa ei olisi kyse kokemuksista korkeakoulutuksesta, vaan kokemuksista korkeakoulutuksessa.

"Ilmiö", jonka subjekti kokee, voisi siis olla sisäinen, kokonaisvaltainen ja ristiriitainenkin olotila jossakin tietyssä tilanteessa ja tekemisessä. Kokemisen kohteita ei siten voitaisi rajoittaa subjektin ulkopuoliseen maailmaan ja sen ilmiöihin niin kuin aikaisemmassa opintojen jatkuvuuden ja kokemusten tutkimuksessa sekä erityisesti fenomenografiassa on tapana tehdä. Jos kokemuksen luonnetta halutaan havainnollistaa analyttisesti, kokemusta kokijan sisäisenä olotilana voidaan kutsua ilmiöksi, fenomenologiseksi noemaksi. Tällöin kokemuksen kokemisessa tai havaitsemisessa olisi kysymys noesiksesta. Todellisuudessa kehollisessa kokemisessa raja näiden välillä luonnollisesti hämärtyy (ks. Carman 1999, 206).

Tästä seuraa seitsemäs ehdotukseni. *Kokemus olemisena pitäisi ymmärtää nimenomaan olemisena jossain tekemisessä*, ei eteerisessä ja käytännöllisestä toiminnasta irti leijalevassa ei-missään. Deweynkin (1925-1953, 13:25 Westerlund 2002, 51 mukaan) näkemyksessä maailmassa eläminen tarkoittaa, että ihmiset elävät sarjassa tilanteita. Kuten kokemusten tutkimiseen oivallisesti sopii, Dewey tarkoittaa tilanteilla sisäisten ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutusta (mt.). Kokemus on siis sisäinen olemisen tila, jota ei ole olemassa sellaisenaan. Se on aina kiinni tekemisessä ja käytännössä. Toisin sanoen kokemus on sitä, millaista on *olla* jossakin tekemisessä, jonkin tekemisen keskellä ja osana tätä tekemistä. Kokemuksen ja maailman välinen suhde pitäisi siis ymmärtää Deweyn (Westerlund 2002, 49 mukaan) tapaan kokemuksena maailmasta siinä merkityksessä, että kokemus on kokemus maailmassa, jossa olemiseen kuuluu vuorovaikutusta sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämän vuoksi kokemus ei ole maailmasta representatiivisessa mielessä, vaan

suhteessa siihen (mt.). Siksi myöskään kokeva minä ei ole tekemisensä takana, vaan tekemisessään (Pappas 1993, 86 Westerlund 2002, 49 mukaan).

Kahdeksanneksi, jos kokemus ymmärretään kokonaisvaltaisena maailmassa olemisena, jossa subjektin, objektin ja tietoisuuden välille ei tehdä keinotekoista eroa, kokemus ei voi rajoittua yksinomaan kognitiivisen intentionaalisuuden seuraukseksi. *Kokemuskäsitteen tulisi kattaa myös esimerkiksi kehollisen tietämisen kautta hahmottavat kokemukset.* Kokemuskäsitteeseen tulisi sisällyttää ajatus, että kokemus tai olotila ei välttämättä johdu atomistisesti tietystä ulkoisesta tekijästä tai erilaisten tekijöiden kimpusta, johon kokija olisi tietoisesti suuntautunut. Me emme heittäydy Deweyn edellä mainitsemiin tilanteisiin pelkästään kognitiivisesti tiedostaen, vaikka fenomenografeille ei tunnu olevan olemassa tiedostamattomia ja ”kuin itsestään” syntyviä kokemuksia, joiden alkuperää tai aiheuttajaa subjekti tai tutkija ei pysty jäljittämään eikä kognitiivisesti havaitsemaan. Välillä me kuitenkin hahmotamme maailmaa vaistoten ja aavistaen (Westerlund 2002, 51) tai kehollisesti havaiten (Merleau-Ponty 1964). Siksi kokemukseksi pitäisi tunnistaa ja tunnustaa myös olemisesta ja tekemisestä kumpuavat spontaanit, tunnetilanomaiset ja esirefleksiiviset, joskus jopa tiedostamatta koetut kokemukset (’had’ vs. ’known’ experience, Dewey 1930 Shusterman 1994 mukaan).

Yhdeksänneksi ehdotan, että kun kokemus nähdään tällä tavoin tiedostamattomanakin ja jollain tavalla koettuna maailmassa olemisena, monikollisista kokemuksista puhumisen lisäksi välillä voi olla havainnollistavaa puhua kokonaisvaltaisesta *kokemisesta*. Kokeminen ei missään vaiheessa lakkaa, vaan muuttaa vain jatkuvasti muotoaan yksittäisten ja hetkellisten kokemusten kautta. Kokonaisvaltaisen kokemisen olennaisuutta kokemuksesta puhuttaessa illustroi hyvin Pappas’n (1997, 533 Westerlund 2002, 49 mukaan) ajatus, että ”me olemme kokemuksessa”. Kokemus ei ohikiitävyydessään välttämättä ole pieni, pistemäinen ja selkeärajainen tuntemus kokijan sisällä, vaan kokonaisvaltainen olotila, jossa kokeva subjekti on sisällä.

Kymmenenneksi ehdotan, että kokemus tulisi ymmärtää *välittömänä ja ei-kielellisenä ilmiönä*. Ohitamme jotain olennaista, jos näemme kokemuksen fenomenografian tapaan itsessään diskursiivisena tai kielellisen kerronnan kautta välittyneenä ja välittyvänä. Jotain jää uupumaan, jos pidämme kokemusta puhtaasti intentionaalisena sekä tiedostettuna että tiedollistettuna näkemyksenä tai mielipiteenä. Jos kokemus



koetaan lähtökohtaisesti ilman sanoja, kokemisen tavatkaan eivät voi olla pelkästään kielellisiä. Olisikin valaisevaa ymmärtää kokemus luonteeltaan *paitsi kognitiivisena myös emotionaalisenä* (Brown 2000; Neumann 2005; 2006) *kehollisena ja esteettisenä* (Dewey 1934; Dufrenne 1973; Neumann 2005; 2006; Sinclair 2002). Käsitykseni sisäisestä ja omakohtaisesta *kokemuksellisen kokemuksen* käsitteestä tuleekin lähelle Deweyn (1934, 1938 Sinclair 2002, 46 mukaan) esteettisen ja koulutuksellisen kokemuksen käsitettä. Koulutuksellinen kokemus ei ainoastaan yhdistä kokemuksen erilaisia, esimerkiksi kognitiivisia, affektiivisia ja esteettisiä, ulottuvuuksia. Se myös muuttaa itseä ja laajentaa kokijan näkemyksiä uusien merkitysten löytämisen kautta<sup>77</sup>. Ei-kognitiiviset ulottuvuudet ovat tarpeen myös, kun oppiminen nähdään fenomenografiasta poiketen osittain kehollisena, esteettisenä tai käytännöllisenä ja esimerkiksi opettaminen (Granger 2006) ja jopa tieteen pedagogia (Pugh & Girod 2007) esteettisinä. Tällöin myös opiskelijan kokemus oppimisesta ja opiskelusta on käsitteellistettävä tavalla, joka ottaa huomioon nämä ulottuvuudet.

Yhdestoista ja viimeinen ehdotukseni nivoutuu näkemykseeni kokemuksen välittömästä, ei-kielellisestä, esirefleksiivistä ja siten ei-intentionaalisesta luonteesta. Jatkossa on syytä tarkastella lähtökohtaisesti *ei-kielelliseksi ja välittömästi koetuksi ymmärretyn kokemuksen sekä kokemisen, havaitsemisen ja kielen sekä diskurssin välistä suhdetta*. Säljö (1997) on oikeassa siinä, että haastatteluihin kerätty aineisto kertoo vain tavoista kuvata kokemuksia sen sijaan, että sillä päästäisiin kiinni itse kokemuksiin.<sup>78</sup> Sanallisen ilmaisumme riippuvuus kielestä ei saisi kuitenkaan johtaa Säljön edustamaan käsitykseen, että itse kokemuskin on luonteeltaan diskursiivinen. Seurauksena ei myöskään saisi olla fenomenografiasta huokuva ”luovuttaminen” ja itse kokemusten tutkimisesta luopuminen siksi, että kokemukset on tuomittu jäämään ”implisiittisiksi”, ”näkymättömiksi” ja ”oletetuiksi”. On totta, että lähes yksinomainen tukeutuminen puolistrukturoituihin haastatteluihin on kahlittu kokemusköyhiin löydöksiin. Kokemuksen tutkimisen menetelmiä ei kuitenkaan tarvitse rajoittaa

<sup>77</sup> Myös muiden tutkijoiden näkemys esteettisestä kokemuksesta mielen, kehon ja tunteiden yhtäaikaiseksi yhdistymiseksi (Cazeaux 2002 ja Howard 1992 Gibb 2004, 59 mukaan) muistuttaa läheisesti intuitiivista käsitystäni *kokemuksellisesta kokemuksesta*.

<sup>78</sup> Toisaalta meidän on tiedostettava, että diskursiiviset käytänteet eivät vain kuvaile asioita, vaan myös rakentavat niitä (Potter & Wetherell 1987 Trowler 2001, 186 mukaan). Toisin sanoen kieli muokkaa sitä, mitä me koemme, jolloin verbaalinen ilmaisu jossain määrin antaa viitteitä siitä, mitä kertoja on kokenut tai mitä häneltä on jäänyt kokematta.

haastatteluihin. Opiskelijan kokemusten empiirisessä tutkimuksessa näenkin tarpeen kehittää tutkimusmenetelmiä, joilla voisimme ”kiertää” riippuvuuttamme kielestä ja pääsisimme hieman lähemmäksi itse kokemuksia (ks. luku 5.6.2).

Kokemuksen ja kielen suhteen tarkastelu edellyttää käsitteellistä ja filosofista paneutumista kokemuksen luonteeseen tai kokemuksen ”kokemisen”, havaitsemisen, ajattelemisen, refleктоimisen ja siitä puhumisen tapoihin, mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Siinä Mikel Dufrennen (1973) pieteetillä kuvaamia näkemyksiä esteettisen objektin havaitsemisesta voisi käyttää ajatuksia stimuloivina virikkeinä. Dufrenne erottaa esteettisen objektin havaitsemisessa kolme hetkeä: läsnäolon, mielikuvituksen ja kuvaamisen. Kokemukseen sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että läsnäolon tasolla tunnemme kokemuksen tunnistamatta sitä eksplisiittisesti. Kokemus ”sanoo” ja saa kehon kautta aikaan jotain ilman representaatiota ja älyllistä aktia (Dufrenne 1973, 339). Kokemuksen kokeminen ja havaitseminen alkavat läsnäolosta ja kokemuksen kehollisesta elämisestä (mt.) Kokemus ei kuitenkaan rajoitu esirefleksivisyyteen. Siksi on siirryttävä eletystä ajateltuun ja läsnäolosta kuvaukseen (mt., 345). Nimenomaan siirtymä läsnäolosta kuvaamiseen on kokemuksen ymmärtämisen ja tutkimisen kannalta keskeinen. Läsnäolon ja kuvaamisen välille Dufrenne asettaa mielikuvituksen ja mielikuvat (’image’). Näiden avulla läsnäolon kautta koettu voi ilmetä eli tulla läsnä olevaksi myös kuvattuna (mt.). Toisin sanoen mielikuvituksen ja -kuvien tehtävänä on saattaa kokemus näkyväksi ja antaa sille representaation status (mt., 349). Siirryttäessä muille havaitsemisen tasoille eli kohti kuvausta läsnäolo ja keho eivät silti katoa, vaan niihin kytkeytyvä tiedostamaton tieto ravitsee kuvausta (mt., 345-346, 348). Siksi voitaisiinkin sanoa, että kuvaus perii sen, mitä keho on kokenut (mt., 346).<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Kokemusten tutkimisen kannalta kiinnostava on myös Dufrennen toteamus, että kuvaus saa meidät ajattelemaan jotain (mt., 349). Hänen mukaansa painopisteen pitäisi tässä sanakaksikossa olla enemmän sanassa ajatella, joka *herättää mielikuvia*, kuin sanassa jotain, joka sitoo huomion siihen *johonkin*. Dufrennen jotain-sanaan liittämät subjektin ulkopuolelle viittaavat konnotaatiot muistuttavat vahvasti fenomenografisesta tutkimuksesta. Dufrennen ajattelemiseen yhdistämä mielikuvien liikkeelle saaminen taas tuntuu tutulta vaihtoehtoisen ja kaipaamani kaltaisen kokemuskäsityksen ja kokemuksen empiirisen tutkimisen näkökulmasta.



## 5.6 Kokemuksen empiirinen tutkimus ja tutkimusmenetelmät

Mitä tutkimukseni ja edellä hahmottelemani subjekti- ja kokemuskäsitteet sitten empiirisen tutkimuksen kannalta tarkoittavat? Millaiselta näyttäisi esiin nostamani problematiikat huomioiva empiirinen tutkimus? Nämä kysymykset ylittävät suurelta osin tämän tutkimuksen laajuuden ja jäävät jatkotutkimuksen vastattaviksi. Tässä vaiheessa voin kuitenkin hahmottaa, millaisiin asioihin tulisi tarttua ja millaisia kysymyksiä pitäisi esittää, jos ja kun haluamme kehittää kokemuksen, subjektin ja kokemuksellisuuden vakavasti ottavaa empiiristä tutkimusta. Nämä asiat tiivistyvät kolmeen laajempaan kokonaisuuteen: mitä opiskelijoiden kokemuksista korkeakoulukontekstissa kiinnostuneen tutkijan pitäisi tutkia, miten ja miksi.

### 5.6.1 Mitä kokemusten tutkijan pitäisi tutkia?

Kahdessa edellisessä luvussa olen hahmottanut alustavasti, mitä kokemuksia tutkittaessa tulisi tutkia. Empiirinen tutkimus edellyttää kuitenkin vielä perusteellisempaa kokemuksen luonnetta koskevaa käsitteellistä työtä sekä tutkimuksen tieteenfilosofisten taustasitoumusten tarkentamista. Resursseja tähän kannattaisikin hakea filosofiasta, jossa kokemuksen olemusta on pohdittu monipuolisesti. Lisäksi kokemusten tutkimukseen voisi rohkeasti yhdistää edellä mainitsemaani kehollisuuteen ja estetiikkaan liittyvää kirjallisuutta. Vastaavasti kokemuksellisen oppimisen tutkimuksen perinne saattaisi rikastaa käsitteellistä ymmärrystä *kokemuksellisista kokemuksista*. Teoreettisen ja metodisen avun etsimiseksi voisi olla myös hedelmällistä suunnata katseet aloille, joissa kokemus on korkeakoulutusta ”luontaisemmassa” ympäristössään, kuten kuvataiteessa, esittävässä taiteessa, esimerkiksi tanssissa ja teatterissa, sekä musiikissa. Myöskään kaunokirjallisuutta (esim. Doris Lessing, 1977, Parempien ihmisten lapsi, 68-71) tai runoutta ei kannata sivuuttaa kokemusten ja kokemuksellisuuden kuvausten lähteinä ja virikkeinä.

### 5.6.2 Miten kokemuksia pitäisi tutkia?

Kun ymmärrämme, mitä olemme tutkimassa, voimme ryhtyä miettimään, millaisilla kysymyksenasetteluilla ja menetelmillä kohdettamme pitäisi tutkia. Miten sitten kokemusten tutkimuksessa olisi mahdollista sanoittaa sanaton ja tehdä läsnäolosta näkyvää ja kuuluvaa? Miten voisimme ajatella, tutkia ja raportoida tieteen ”institutionalisoituneella” ja uskottavalla diskurssilla lähtökohtaisesti ei-kielellisiä

kokemuksia? Kokemuksellisten kokemusten kohdalla empiirisen tutkimuksen koetinkivi liittyy juuri siihen, miten kokemukset on mahdollista tavoittaa. Tätä haastetta valaisee fenomenologisen tutkimuksen kaksoishermeneutiikan käsitteen pohjalta muotoilemani kolmoishermeneutiikan käsite. Kaksoishermeneutiikkaan sisältyy ajatus *tutkittavien kielestä*, jolla tutkittavat tekevät selkoa omasta elämismaailmastaan, ja *tutkijan kielestä*, jolla tutkija tekee selkoa tutkittavien selonteosta (ks. Smith & Osborn 2003, 51). Kokemusten tutkijan on lisättävä tähän kolmas kerros eli *tutkittavien kieli, jota tutkittavilla itselläänkään ei ole*. Tutkittavilta itseltäänkin puuttuvan kielen ja kokemuksellisen sanaston löytäminen tai luominen on esimerkki jatkotutkimukselle jäävistä tehtävistä.

Tämän tutkimuksen perusteella voin kuitenkin todeta, että kokemusten tutkimisessa ei pitäisi rajoittua ainoastaan kieleen ja kokemuksista *puhumiseen*. Meidän tulisi miettiä, miten voimme ilmaista, ymmärtää ja välittää kokemuksia muiden tietoon muuten kuin puhtaasti verbaalisin keinoin. Suuntaviivoja tähän antavat Heronin (1992) ajatukset kokemuksellisen tavoittamisesta ja ilmaisemisesta esittävän tietämisen keinoin. Koska emme etenkään tieteessä pääse täysin kieltä pakoon, olennainen kysymys on, miten voimme ”kääntää” ei-kielellisen kielelliseksi ja samalla säilyttää sen, mikä kokemuksessa ja kokemuksellisessa on olennaista. Oma haasteensa piilee siinä, miten raportoida tutkimuksen tulokset niin, että kokemukset ja niistä kumpuava ymmärrys eivät fenomenografian tapaan menettäisi elävyyttään, kun ne taivutetaan propositionaalisuuden muottiin. Max Van Manenin (1990) fenomenologisen tutkimuksen periaatteet voivat antaa viitteitä siitä, miten eletyn *kokemuksellisen kokemuksen* rikkauden voi tutkimuksellisesti vangita ja säilyttää myös tutkimuksessa.

Toinen jo esiin tuomani dilemma liittyy siihen, miten päästä tutkimuksessa korkeakoulutuksen kentän vallitsevan, useimmiten kokemusköyhän diskurssin ja kokemuksista puhumista säätelevän *doxan* taakse. Kysymys kuuluu, miten tutkijoina saamme opiskelijasubjektit puhumaan siitä, mistä ei sosiaalisten sääntöjen mukaan pidä puhua. Miten saamme heidät tuomaan julki sellaista, mikä on määrä pitää piilossa?<sup>80</sup> Yksi keino voisi olla yksilön koko elämismaailman ja erilaisten

---

<sup>80</sup> Selitystä korkeakoulutuksen kentän melko yhtenäiselle ja säännönmukaiselle tavalle sivuuttaa kokemuksellisuus ja *kokemukselliset kokemukset* voidaan hakea doxan lisäksi



sosiaalisten kontekstien hyödyntäminen. Kokemusten lähestyminen kokemukselle otollisempien kontekstien kautta voisi rohkaista puhumaan kokemuksellisesti myös korkeakoulutuksen kontekstiin kuuluvista kokemuksista.<sup>81</sup>

Yhteenvedona voidaan todeta, että kokemuksiin keskittyvässä korkeakoulututkimuksessa on löydettävä toinen toisiaan tukevat vastaukset kysymyksiin *mitä* tutkitaan ja *miten*. Kuten van Manen (1990, 1) osuvasti muistuttaa, tutkimusmenetelmä on vain keino tutkia tietäntyyppisiä kysymyksiä. Toisaalta kysymykset itsessään ja tapa, jolla ne ymmärretään, ovat tärkeitä lähtökohtia, vaikka ne eivät sellaisenaan menetelmiä olekaan. Se, miten tietyt kysymykset artikuloidaan, liittyy kuitenkin siihen, millaisiin menetelmiin tutkija samastuu. Siten kysymyksen ja menetelmän välillä vallitsee tietty dialektinen suhde (mt., 1-2) ja juuri tälle dialektisuudelle on *kokemuksellisten kokemusten* tutkimisessa annettava sen ansaitsema huomio.

### 5.6.3 Mihin kokemustutkimuksella pitäisi pyrkiä ja miksi?

*Mitä-* ja *miten-*kysymysten lisäksi on tietysti pohdittava myös kolmatta eli *miksi-*kysymystä. Se voidaan jakaa vielä hienojakoisemmin poliittisiin ja moraalisiin pohdintoihin (ks. Korpiaho ym. 2007, 40-41). Poliitiikan osalta meidän on tutkijoina kysyttävä, mihin *kokemuksellisen kokemuksen* sekä kehollisesti, emotionaalisesti ja esteettisesti kokevan subjektin käsitteillä sekä rikkaalla ja elävällä empirisellä tutkimuksella pitäisi pyrkiä. Mitä niillä tulisi saada aikaan (ks. mt., 40)? Yhtenä itsessään arvokkaana ja tärkeänä tavoitteena tulisi nähdä opiskelijasubjektin

---

Bourdieuin kuvaamasta käytännöllisestä järjestä. Bourdieuin mukaan habitus tuottaa tapoja, jotka ovat sopusoinnussa sosiaalisen järjestyksen kanssa. Tämä on sosiaalinen välttämättömyys, joka on muuttunut motoriseksi toimintamalleiksi ja keholliseksi automaatioiksi (Bourdieu 1990, 69). Subjekti toimii niin kuin toimii tietämättä miksi. Silti toiminnassa on järkeä enemmän kuin he tietävätkään. Kentän vaatimuksista ja käytännöllisestä järjestä johtuen opiskelijat eivät välttämättä osaa edes kaivata tai vaatia kokemuksellisuutta, koska he ovat oppineet, ettei se kuulu korkeakoulutuksen kentälle. Tällöin tulee tietysti käytännöllisesti ja moraalisesti pohdittavaksi, pitäisikö meidän pyrkiäkään "synnyttämään" tällaisia kokemuksia tai mahdollistamaan niistä puhuminen, jos opiskelijasubjekti ei todella koe tai tunnista *kokemuksellisia kokemuksia* eikä niitä kaipaakaan.

<sup>81</sup> Voimme ajatella Dreierin tapaan, että sosiaalisiin käytänteisiin osallistuminen muokkaa subjektille omaa, yksittäisestä kontekstista riippumatonta henkilökohtaista käytäntöä (ks. Dreier 1999; 2003). Vastaavasti on mahdollista nähdä erilaisilla kentillä pelaamisen hiovan ihmisen habitusta ja dispositioita niin, että ne eivät olisi minkään yksittäisen kentän tuotosta (Bourdieu 1995; Bourdieu & Wacquant 1995). Tällöin kokemuksellisuudesta ja lopulta kokemuksellisuudesta korkeakoulukontekstissa voisi saada kiinni kokemuksellisuudelle alttiimpien kontekstien ja kenttien ja subjektin henkilökohtaisen käytännön kautta.

elämismaailman ymmärtäminen. Tutkimuksen ei siis välttämättä tarvitse päätyä nomoteettisesti löytämään universaaleja ja kausaalisia lainalaisuuksia, tekemään yleistyksiä tai tavoittamaan ”kollektiivinen mieli”. Toiseksi uudenlaisia subjekti- ja kokemuskäsitteitä voisi käyttää transformatiivisen ja korkeakoulutuksen käytäntöä vähitellen muuttavan tutkimusfilosofian muotoilemiseen. Sen myötä ja *kokemuksellisten kokemusten* ymmärtämisen kautta voisimme pyrkiä rikastamaan korkeakouluopiskelua, oppimista ja opettamista tekemällä siitä vähitellen kokemuksellisuutta ruokkivaa.

Moraalin suhteen on taas osattava artikuloida, miksi juuri edellä tärkeiksi asettamiemme pyrkimysten edistäminen on perusteltua (ks. mt.). Millaiset arvot ja moraaliset motiivit näitä tavoitteita ohjaavat (ks. mt.)? Vastaus ensimmäiseen kysymykseen lienee käynyt tämän tutkimusraportin myötä selväksi. Opiskelijasubjektin äänen ja kokemusten nostaminen tutkimuksen keskiöön täytyy olla oikeutettua, koska ilman opiskelijoita ei olisi korkeakoulutusta. Silti valtaosassa aikaisempaa tutkimusta on ajettu kaikkien muiden – esimerkiksi korkeakoulupolitiikan, instituution, rahoittajien, opettajien tai kapeasti nähdyn oppimisen ja instrumentaalisen opiskelijan – kuin kokevan opiskelijasubjektin intressejä. Siksi kokemusten tutkimuksessa on perusteltua näiden rinnalla ajaa myös opiskelijasubjektin etua. Moraalisena motivaationa taas voidaan pitää esimerkiksi mielekkään, merkityksellisen ja innostavan opiskelun sekä kokonaisvaltaisen oppimisen sekä ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen tukemista.

## 6 Aavistuksista toiveeseen ja toivoon

Tämän tutkimuksen päättyessä *kokemukselliset kokemukset* luiskahtavat edelleen käsistä ja livistävät karkuun. Ensimmäisen luvun vahvan läsnäolon jälkeen ne ovat ajoittain kätkeytyneet ja tuntuneet jopa täysin kadonneen. Tässä vaiheessa tilanne ei silti ole sama kuin ensimmäisessä luvussa. Nyt meillä on suuntaviivoja ja joukko ehdotuksia, joita seuraamalla kokemuksen tutkijat voivat päästä askelen lähemmäksi opiskelijasubjektin *kokemuksellisten kokemusten* ymmärtämistä sekä kokemuksellisesti rikkaampaa korkeakoulutuksen käytäntöä. Aavistuksista ja oivalluksista on tutkimukseni kuluessa kehkeytynyt väite ja vetoamus: opiskelijat samoin kuin opettajat on otettava korkeakoulutuksen käytännössä ja tutkimuksessa vakavasti kaikilla aisteillaan olevina, kehollisesti kokevina, tuntevina ja aistivina, jopa



esteettisesti näkevinä subjekteina. Opiskelijasubjektien oma elämismaailma ja siinä olemista värittävät hetkelliset ja eläväiset, syvästi omakohtaiset ja subjektin sisäiset kokemukset on nostettava tutkimuksen keskiöön.

Valmiiden ratkaisujen sijaan olen tässä tutkimuksessa hahmottanut alustavia ideoita sekä jättänyt jatkotutkimukselle ajatuksenalkuja edelleen idätettäväksi. Uskon kuitenkin, että jo pelkästään kokemus- ja subjektikäsitteiden merkitysten rikastaminen sekä opiskelijasubjektin, *kokemuksellisten kokemusten* ja kokemuksellisuuden tuominen osaksi korkeakoulukontekstissa käytävää keskustelua on tärkeää. Näin voimme herätä havaitsemaan, että opiskelussa ja oppimisessa on mahdollisesti muitakin tasoja tai puolia kuin tiedollisuus ja instrumentaalinen rationaalisuus. Korkeakoulukirjallisuuden kokemus- ja kokemuksellisuusköyhyys voi johtua paitsi siitä, että käsityksemme kokemuksista tai menetelmämme kokemusten tavoittamiseksi ovat puutteellisia, myös siitä, että esimerkiksi tämänhetkiset opetusmenetelmät, oppimisvaatimukset ja luokkahuoneratkaisut sekä koko managerialisoituvan ja tehostuvan korkeakouluinstituution eetos eivät käytännössä anna tilaa kokemukselliselle opiskelulle ja oppimiselle.

Siinä tapauksessa, että *kokemuksellisia kokemuksia* ei tällä hetkellä ole löydettävissä, käsitteelliset ja teoreettiset keinot sekä korkeakoulutuksen totunnaisesta diskurssista poikkeava kokemuksellisesti rikas sanasto, jolla puhua toisenlaisesta olemisen, opiskelemisen, oppimisen ja opettamisen tavasta, voivat auttaa muuttamaan korkeakoulutuksen käytäntöjä. Toivon, että tässä tutkimuksessa esitetyt ajatukset saavat muutkin tutkijat tarttumaan kokemuksen käsitteellisen ymmärryksen kartuttamiseen. Samalla haastan opettajat pysähtymään hetkeksi ja refleктоimaan omaa opetustyötään. Innostan innostumaan kokemuksellisuuden mahdollisuuksista omassa opetustyössä sekä kuvittelemaan ja tekemään korkeakoulutuksen maailman hieman toisenlaiseksi. Alussa olleesta aavistuksesta on kasvanut paitsi toive, myös toivo.

## 7 Läheteet

Aldridge, S. & Rowley, J. (1998): Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6:4, 197-204.

Anderson, C. & Day, K. (2005): Purposive environments: Engaging students in the values and practices of history. *Higher Education*, 49:3, 319-343.

Andersson, D., Johnson, R. & Milligan, B. (2000): Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An Assessment of Australian and International Practice. Evaluations and Investigations Programme. Higher Education Division. Centre for Continuing Education. The Australian National University.

Ashworth, P. & Lucas, U. (2000): Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25:3, 295-308.

Astin, A. W. (1972): College Dropouts: A National Profile. American Council on Education. Research Report 7:1.

Astin, A.W. (1984): Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 40:5, 518-529.

Astin, A. W. (1996): Involvement in Learning Revisited: Lessons We Have Learned. *Journal of College Student Development*, 40:5, 587-98.

Barnett, R. (2004): The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*, 2:1, 61-73.

Barr, R. B & Tagg, J. T. (1995): From Teaching to Learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 12-25.

Barrie, S. C. (2007): A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32:4, 439-458.

Bean, J. P. (1985): Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22:1, 35-64.



- Beaty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. (2005): Learning Orientations and Study Contracts. Teoksessa Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N., (toim.) The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. 72-86.
- Biletzki, A. & Matar, A. (2006): Ludwig Wittgenstein. Stanford Encyclopedia of Philosophy 17.12. 2006.
- Bishop, G. (2003): Progression of Adult Community Learners. The Picture at Wakefield College. Research Project funded through the Teachers Pay Initiative 2002/2003.
- Blackler, F. (1993): Knowledge and the theory of organizations: organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30: 6, 863-84.
- Booth, S. (1997): On Phenomenography, Learning and Teaching. *Higher Education Research & Education*, 16:2, 135-158.
- Bourdieu, P. (1990): The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995): *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourner, T. (1991): Part-time Students and their Experiences of Higher Education. Bristol: Taylor & Francis.
- Bowden, J. A. (1995): Phenomenographic research. Some methodological issues. *Nordisk Pedagogik*, 15:3, 144-155.
- Brown, R. B. (2000): Contemplating the Emotional Component of Learning. The Emotions and Feelings Involved when Undertaking an MBA. *Management Learning*, 31:3, 275-293.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Henstler, D. (1992): The convergence between two theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63:2, 143-164.

- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castañeda, M. B. (1993): College Persistence –Structural Equations Modeling Test of an Integrated Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64:2, 123-39.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. & Klein, S. P. (2006): Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47:1, 1-32
- Carman, T. (1999): The Body in Husserl and Merleau-Ponty. *Philosophical Topics*, 27:2, 205-226.
- Case, J. (2007): Alienation and Engagement: Exploring Students' Experiences of Studying Engineering. *Teaching in Higher Education*, 12:1, 119-133.
- Claycomb, B. & Mulberry, G. (2007): Praxis, Language, Dialogue. *Human Affairs*, 17, 182-194.
- Collinson, D. L. (2003): Identities and Insecurities: Selves at work. *Organization*, 10:3, 527-547.
- Crossley, N. (2003): From Reproduction to Transformation. *Social Movement Fields and the Radical Habitus. Theory, Culture & Society*, 20:6, 43-68.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser, M. (1998): Qualitatively different experiences of learning Mathematics at University. *Learning and Instruction*, 8:5, 455-468.
- Csordas, J. T. (1993): Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 8: 135-156.
- Csordas, J. T. (1994): Embodiment and Experience. *The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: University Press.
- Cunliffe, A. L. (2004): On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28:4, 407-426.
- Dall'Alba, G. (1993): Reflections on Phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13:3, 130-133.



Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., Ramsden, P. & Stephanou, A. (1989): Assessing understanding: a phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19, 57-66.

Davis, T. M. & Murrell, P. H. (1993): Turning Teaching into Learning. The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience. ASHE-ERIC Higher Education Reports 8. ED372703. Washington D.C. The George Washington University. School of Education and Human Development.

Dewey, J. (2005): Art as experience. London: Penguin Books.

Dreier, O. (1999): Personal trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines Critical Social Studies*, 1:1, 3-52.

Dreier, O. (2003): Subjectivity and Social Practice. 2<sup>nd</sup> edition. Center for Health, Humanity, and Culture. University of Aarhus.

Dufrenne, M. (1973): The Phenomenology of Aesthetic Perception. Translated by Casey, S., Andersson, A. A., Domingo, W. & Jacobson, L. Evanston: Northwestern University Press. (Alkuperäisteos 1953).

Eklund-Myrskog, G. (1998): Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35:3, 299-316.

Entwistle, N. J. (1991): Approaches to learning and perception of the learning environment. *Higher Education*, 22:3, 201-204.

Entwistle, N. J. (1997): Introduction: Phenomenography in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 16:2, 127-134.

Entwistle, N. J. (2000): Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. TLRP Conference, Leicester, November 2000.

Entwistle, N. J. (2005): Contrasting Perspectives on Learning. Teoksessa Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (toim) The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. 3-22.

Entwistle, N. J. & Entwistle, A. (1991): Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22:3, 205-227.

Entwistle, N. & Entwistle, A. (2005): Revision and the Experience of Understanding. *The Experience of Learning: implications for teaching and studying in higher education*. 3. painos. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. 145-155.

Entwistle, N., Hanley, M. & Hounsell, D. (1979): Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8:4, 365-380.

Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983): *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N. & Tait, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19:2, 169-194.

Fear, F.A., Doberneck, D. M., Robinson, C. F., Fear, K. L., Barr, R.B., Van Der Berg, H., Smith, J. & Petrulis, R. (2003): Meaning Making and "The Learning Paradigm": A Provocative Idea in Practice. *Innovative Higher Education*, 27:3, 151-168.

Fineman, S. (2000): *Emotion in Organizations*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.

Fodor, L. (2006): The Reality of the Unmediated: Traumatic and Mystical Experience. *eSharp*, 7, 1-16.

Gherardi, S. & Nicolini, D. (2005): The Passion for Learning and Knowing. *Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference on Organizational Learning and Knowledge*. Trento: University of Trento.

Gibb, S. (2004): Imagination, Creativity, and HRD: An Aesthetic Perspective. *Human Resource Development Review*, 3:1, 53-74.

Granger, D. A. (2006): Teaching Aesthetics and Aesthetic Teaching: Toward a Deweyan Perspective. *Journal of Aesthetic Education*, 40:2, 45-66.



Grosset, J. M. (1991): Patterns of Integration, Commitment, and Student Characteristics and Retention among Younger and Older Students. *Research in Higher Education*, 32:2, 159-178.

Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2007): Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, 48:7, 803-839.

Hazel, E., Conrad, L. & Martin, E. (1997): Exploring Gender and Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16:2, 213-226.

Heron, J. (1992): *Co-operative inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage Publications.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. & Salomone, K. (2002-2003): Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4:3, 227-256.

Holloway, S. (2001): The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16:4, 597-615.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2006): A Matter of Time: Temporal Influences on Engagement of First Year University Students. *Proceedings of the FYHE Conference 2006*. Queensland University of Technology. <http://hdl.handle.net/10072/11861>.

Hu, S. & Kuh, G. D. (2003) Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development. *Journal of College Student Development*, 44:3, 320-334.

Huang, Y-R. & Chang, S-M. (2004): Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth. *Journal of College Student Development*, 45:4, 391-406.

Hughes, C. (2004): New times? New learners? New voices? Towards a contemporary social theory of learning. *British Journal of Sociology of Education*, 25:3, 395-408.

Johnson, R. N. & Deem, R. (2003): Talking of students: Tensions and contradictions for the manager-academic and the university in contemporary higher education. *Higher Education*, 46, 289-314.

- Karagiannopoulou, E. & Christodoulides, P. (2005): The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 329-350.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006): Examining the Ways Institutions Create Student Engagement: The Role of Mission. *Journal of College Student Development*, 47:2, 149-172.
- Knuuttila, S. (1999): Tunteet. Teoksessa Airaksinen, T. (toim). *Minä vuonna 2000*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 68-101.
- Koljatic, M. & Kuh, G. D. (2001): A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education*, 42, 351-371.
- Korpiaho, K. Päiviö, H. & Räsänen, K. (2007): Anglo-American forms of management education: A practice-theoretical perspective. *Scandinavian Journal of Management* 23:1, 36-65.
- Kuh, G. D. (2003): The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. [http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf). Luettu 12.2.2008.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001): The Effects of Student-Faculty Interactions in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24:3, 309-332.
- Lambert, A. D., Terenzini, P. T. & Lattuca, L. R. (2007): More than meets the eye: curricular and programmatic effects on student learning. *Research in Higher Education*, 48:2, 141-168.
- Leckey, J. F., McGuigan, M. A. (1997): Right Tracks - Wrong Rails: The Development of Generic Skills in Higher Education. *Research in Higher Education*, 38:3, 365-378.
- Lessing, D. (1977): Parempien ihmisten lapsi. Suom. Järvenpää, H. Keuruu: Otava. (Alkuperäisteos 1964).



Longden, B. (2004): Interpreting student departure from higher education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education and Management*, 10, 121-138.

Lucas, U. (2001): Deep and surface approaches to learning introductory accounting: a phenomenographic study. *Accounting Education*, 10:2, 161-184.

Mann, S. J. (2001): Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26:1, 7-19.

Marton, F. (1981): Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Marton, F. (1988): Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Teoksessa Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) Explorations in Ethnography Series. London: Routledge.

Marton, F. (1995): Cognosco ergo sum. *Nordisk Pedagogik*, 15:3, 165-180.

Marton, F. & Booth, S. (1997): *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. & Pong, W. Y. (2005): On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24:4, 335-348.

Marton, F. & Svensson, L. (1979): Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471-486.

Marton, F, Watkins, D. & Tang, C. (1997): Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7:1, 21-48

McInnis, C. (2001a): Researching the First Year Experience: where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20:2, 105-114.

McInnis, C. (2001b): Signs of disengagement? Responding to the Changing Work and Study Patterns of Full-Time Undergraduate in Australian Universities. *Inaugural*

Professorial Lecture, 13 August, 2001, Centre for the Study of Higher Education, Faculty of Education, University of Melbourne, ERIC ED466720.

McInnis, C. (2002): Signs of Disengagement? Responding to the Changing Work and Study Patterns of Full-Time Undergraduates in Australian Universities. Teoksessa Enders, J. & Fulton, O. (toim.) Higher Education in a Globalizing World: International Trends and Mutual Observations. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

McInnis, C. (2003): New realities of the student experience: how should universities respond? 25<sup>th</sup> Annual Conference of European Association for Institutional Research. Limerick. 24-27.8.2003.

McMillan, J. (2005): Course Change and Attrition from Higher Education. Longitudinal Surveys of Australian Youth. ACER and the Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST). Research Report 39.

Merleau-Ponty, M. (1964): Phenomenology of perception. Translated from French by Colin Smith. London: Routledge. (Alkuperäisteos 1945).

Meyer, J. H. F. & Eley, M. G. (1999): The development of affective subscales to reflect variation in students' experiences of studying mathematics in higher education. Higher Education, 37:2, 197-216.

Milem, J. F. & Berger, J. B. (1997): A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. Journal of College Student Development, 38:4, 387-400.

Morgan A. R. (1995): Student Learning and Students' Experiences. Research, Theory and Practice. Teoksessa Lockwood, F. (toim.) Open and Distance Learning Today. London: Routledge. 55-66.

Murtola, A-M. (2007): Commodification of experience in contemporary context. Paper submitted for doctoral stream, 20.5.2007. The Fifth Critical Management Studies Conference 11-13 July 2007, Manchester.



Mäntylä, H. (2001): Dealing with shame at academic work – a literary introspection. *Psychiatria Fennica*, 31, 148-169.

Mäntylä, H. (2007): On “good” academic work: practicing respect at close range. Helsinki School of Economics, *Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis* A-306.

National Survey of Student Engagement (2006): Engaged Learning: Fostering Success for All Students. Annual Report 2006.

National Survey of Student Engagement (2007a): Experiences that Matter: Enhancing Student Learning and Success. Annual Report 2007.

National Survey of Student Engagement (2007b): Our Origins and Potential. <http://www.nsse.iub.edu/html/origins.cfm>. Luettu 19.3.2008.

Neumann, A. (2005): To Glimpse Beauty and Awaken Meaning: Scholarly Learning as Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 39:2, 68-88.

Neumann, A. (2006): Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities. *American Educational Research Journal*, 43:3, 381-424.

Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003): Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. Teoksessa Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (toim.) *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. New York: M.E. Sharpe. 3-31.

Nixon, J. (2001): ‘Not without Dust and Heat’: The moral bases of the ‘new’ academic professionalism. *British Journal of Educational studies*, 49:2, 173-186.

Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, S. & Pascarella, E. (1996): Differential Impacts of Academic and Social Experiences on College-Related Behavioral Outcomes Across Different Ethnic and Gender Groups at Four-Year Institutions. *Research in Higher Education*, 37:4, 427-451.

Nylund, D. (1994/95): Alussa oli häpeä! Lopussa on kohtaaminen. Ystävä Kirja. Kruusila: Ystävyyden Majatalo.

- O'Connor, C., Lewis, A. & Mueller, J. (2007): Researching Black Experiences and Outcomes: Theoretical and Methodological Considerations. *Educational Researcher*, 36:9, 541-552.
- Oksala, J. (2004): Anarchic Bodies: Foucault and the Feminist Question of Experience. *Hypatia*, 19:4, 97-119.
- Ortner, S. B. (1997): Thick Resistance: Death and the Cultural Construction of Agency in Himalayan Mountaineering. *Representations*, 59, 135-162.
- Pace, C. R. (1984): Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.
- Pascarella, E. T., Smart, J. C. & Ethington, C. A. (1986): Long-term persistence of two-year college students. *Research in Higher Education*, 24:1, 47-71.
- Peltier, J. W., Hay, A. & Drago, W. (2006): Reflecting on Reflection: Scale Extensions and a Comparison of Undergraduate Business Students in the United States and the United Kingdom. *Journal of Marketing Education*, 28:5, 5-16.
- Pitkethly, A. & Prosser, M. (2001): The First Year Experience Project: a mode for university-wide change. *Higher Education Research & Development*, 20:2, 185-198.
- Pugh, K. J. & Girod, M. (2007): Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy from Dewey's Aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 9-27.
- Putnam, H. (2003): Meaning and Reference. Teoksessa Richard, M. (toim.) Meaning and reference. Oxford: Blackwell Publishing. 70-82.
- Ramsden, P. (1983): Institutional Variations in British Students' Approaches to Learning and Experiences of Teaching. *Higher Education*, 12:6, 691-705.
- Ramsden, P. (1991): A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16:2, 129-150.
- Ramsden, P. (2005): The Context of Learning in Academic Departments. Teoksessa The Experience of Learning: implications for teaching and studying in higher



education. 3. painos. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. 198-216.

Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. (2003): Challenging cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post-1992 University. *Studies in Higher Education*, 28:3, 261-277.

Reason, P. (1999): Action Research and Reflection through Co-operative inquiry. *Management Learning*, 30:2, 207-226.

Reason, P. (2004): Action Research: Forming communicative space for many ways of knowing. International Workshop on Participatory Action Research. Dhaka, 27.3.2004. <http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/DhakaFormingCommunicativeSpace.htm>

Reay, D. (2004): 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25:4, 431-444.

Richardson, J. T. E. & King, E. (1991): Gender Differences in the Experience of Higher Education: quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11:3-4, 363-382.

Richardson, J. T. E. (1997): Mature Students in Higher Education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19:3, 309-325.

Riddel, S. (1998): Chipping Away at the Mountain: disabled students' experience of higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 8: 2, 203-222.

Ross, A., Archer, L., Hutchings, M., Gilchrist, R., Thomson, D., John, C. & Akantziliotou, K. (2002): Potential Mature Students Recruitment to HE. Research Department for Education and Skills, Research Report RP 385. Norwich: Queen's printer.

Räsänen, K. (2007): Kehittämisoitteet: tutkimusavusteinen kehittämistyö 'käytännöllisenä toimintana'. Teoksessa Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Työministeriö, Raportteja 53. Helsinki: Tykes. 40-66.

Schatzki, T. R. (2001): Introduction. Teoksessa Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K. & von Savigny E. (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge. 1-14.

Shusterman, R. (1994): Dewey on Experience: Foundation or Reconstruction? *Philosophical Forum*, 26, 127-148.

Shusterman, R. (1999): Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57: 3, 299-314.

Sinclair, N. (2002): The kissing triangles: The aesthetics of mathematical discovery. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7, 45-63.

Smith, D. W. (2003): Phenomenology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 16.11.2003.

Smith, K. (2004): An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3:1, 81-93.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003): Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa Smith J. A. (toim.) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage. 51-80.

Soini, H. & Flynn, M. (2005): Emotion and Rhythm in Critical Learning Incidents. *Interchange*, 36:1-2, 73-83.

Solomon, Y. (2007): Not belonging? What makes a functional learner identity in undergraduate mathematics? *Studies in Higher Education*, 32:1, 79-96.

Solórzado, D. G. & Villalpando, O. (1998): Critical Race Theory, Marginality and the Experience of Students of Color in Higher Education. Teoksessa Torres, C. A. & Mitchell, T. R. (toim.) *Sociology of Education: Emerging Perspectives*. New York: State University of New York Press. 210-224.

Stark, J. S., Shaw, K. M. & Lowther, M. A. (1989): Student Goals for College and Courses. A Missing Link in Assessing and Improving Academic Achievement. ASHE-ERIC Higher Education Reports 6. ED317121.



Strati, A. (2003): *Knowing in Practice: Aesthetic Understanding and Tacit Knowledge*. Teoksessa Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (toim.) *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. New York: M.E. Sharpe. 32-52.

Strauss, L. C. & Volkwein, J. F. (2004): Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions. *The Journal of Higher Education*, 75:2, 203-227.

Svensson, L. (1997): Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16:2, 159-171.

Säljö, R. (1979a): Learning in the learner's perspective. I: Some common-sense conceptions. Report from the Department of Education No. 76. University of Göteborg.

Säljö, R. (1979b): Learning about learning. *Higher Education*, 8:4, 443-451.

Säljö, R. (1994): Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 14:2, 71-80.

Säljö, R. (1997): Talk as Data and Practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16:2, 173-190.

Takala, T. & Lämsä, A-M. (2001): Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja*, 3/01, 371-390.

Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. & Nora, A. (1996): First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37:1, 1-22.

Tinklin, T. & Hall, J. (1999): Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24:2, 183-194.

Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45:1, 89-125.

Tinto, V. (1997): Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68:6, 599-623.

Tinto, V. (1998): Colleges as communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21:2, 167-177.

Tinto, V. (2006): Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 7-13.

Tinto, V. & Goodsell, A. (1993): Freshman Interest Groups and the First Year Experience: constructing student communities in a large university. *Reports Research/ Technical* (143). National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. University Park, PA.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1991): Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22:3, 251-266.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996): Changing Approaches to Teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21:3, 275-284.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999): Relations between teacher's approaches to teaching and student's approaches to learning. *Higher Education*, 37:1, 57-70.

Trowler, P. (2001): Capture by the Discourse? The Socially Constitutive Power of New Higher Education Discourse in the UK. *Organization*, 8:2, 183-20.

Turunen, K. E. (1987): *Ihmissielun olemus*. Vaasa: Arator Oy.

Uljens, M. (1993): The essence and existence of phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13:3, 134-147.

Umbach, P. D. & Wawrzynski, M. R. (2005): Faculty Do Matter: the Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46:2, 153-184.



Van der Mescht, H. (2004): Phenomenology in Education: A Case Study in Educational Leadership. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4:1, 1-16.

Van Manen, M. (1990): *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Waugh, R. F. (2002): Measuring quality of student experiences at a university using a rasch measurement model. Australian Association for Research in Education. 1.-5.12.2002 Brisbane.

Webb, G. (1997): Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33:2, 195-212.

Westerlund, H. (2002): *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.

Willis, P. (2001): The "Things Themselves" in Phenomenology. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1:1, 1-14.

Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997): The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22:1, 33-53.

Yorke, M. (1994): Enhancement-led Higher Education? Quality Assurance in Education, 2:3, 6-12.

Yorke, M. (1999): Assuring Quality and Standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7:1, 14-24.

Yorke, M. (2000): Smoothing the transition into higher education: what can be learned from student non-completion? *Journal of Institutional Research*, 9:1.

Yorks, L. & Kasl, E. (2002): Towards a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly*, 52:3, 176-192.

Zhao, C-M. & Kuh, G. D. (2004): Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45:2, 115-138.

Åkerlind, G. S. (2002): Principles and Practice in phenomenographic research. Proceedings of the International Symposium on Current Issues in Phenomenography, Canberra Australia, November 2002.

Åkerlind, G. S. (2005a): Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education*, 50:1, 1-32.

Åkerlind, G. S. (2005b): Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24:4, 321-334.